

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“La historia de vida como medio para refigurar la
práctica docente”*

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Irene Rugerio Rojas

Asesora

Dra. Elizabeth Hernández Alvidrez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN COMO SELLO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y LABORAL	10
INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Las trampas del discurso de la evaluación científica y su primacía económica	13
1.2 La visión del ser humano y de educación que subyace al modelo educativo.....	23
1.3 El lugar de las tecnologías de la información.....	35
1.4 La escritura: ¿un aprendizaje instrumental?	39
CAPÍTULO 2 LA MIRADA REFLEXIVA DEL SER COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN	42
INTRODUCCIÓN.....	42
2.1 Transformación docente ¿desde qué discurso pensarla?.....	45
2.2 La formación con rostro humano	49
2.3 La transmisión como responsabilidad en la educación	55
2.4 La acción docente revestida de sentido.....	57
CAPÍTULO 3 DESDE EL AULA INTENTOS POR SER CAPAZ.....	61
INTRODUCCIÓN.....	61
3.1 Narración y sujeto educativo	63
3.2 Proceso de intervención	64
3.3 Narración del proceso	69
3.4 La identidad docente mirada a través de la identidad narrativa	100
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	111
ANEXO 1	115
ANEXO 2	117

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de un acercamiento al tema de la profesionalización docente en nuestro país, con una mirada que pretende centrarse en los sujetos singulares que viven este proceso en un tiempo de reformas educativas y laborales que dejan de lado la manera en la que éstos revisten de sentido su labor educativa. La intención de la presente labor investigativa fue comprender los dispositivos desplegados en la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Ley del Servicio Profesional Docente y solo así pensar discursos alternos que sitúen la reflexión docente desde la dimensión ética. Los profesores viven la experiencia educativa con monotonía, desconcierto y confusión como consecuencia de las prácticas estandarizadas de la política educativa, es importante tener una reflexión desde otra perspectiva que permita ampliar los marcos de acción.

Mi interés por este tema se fue gestando desde mi ingreso como maestra en las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), específicamente en Educación Especial. Mi función en la primaria que laboraba estaba centrada hasta antes de la RIEB en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su proceso de integración a la escuela regular. En el ciclo escolar 2009-2010 se llevó a cabo una reorientación en las líneas de intervención de Educación Especial, se presentó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) y se ha ido implementando de manera progresiva dependiendo de los servicios. En el 2011 se presentó la versión definitiva y durante el ciclo escolar 2012-2013 se generalizó en los servicios y, al momento es el referente para la intervención en las escuelas de educación básica. El actual modelo modificó conceptos claves en la intervención a las escuelas primarias y a los alumnos atendidos. Los cambios más importantes a señalar son los siguientes:

- No se habla de Necesidades Educativas Especiales sino de Barreras para el Aprendizaje (BAP) que los alumnos enfrentan dependiendo de la respuesta de los agentes educativos en cada contexto de acción que

interactúa el estudiante. Lo cual desplaza la intervención directa con los alumnos con NEE a la intervención con los sujetos educativos de los contextos áulicos y familiar para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

- Se pone especial énfasis en el apoyo a las prácticas docentes de los profesores para la implementación de los programas curriculares vigentes, es decir, la RIEB. La cual enuncia como una de sus características el favorecer la educación inclusiva.
- Se atiende a alumnos con discapacidad (que es la razón de ser de los servicios de educación especial) y también se atiende a los grupos vulnerables (migrantes, indígenas, niños en riesgo de calle, etc.)

Desde mis primeros años de trabajo existía un grado fluctuante de frustración. En parte por los resultados obtenidos en el proceso de mediación con cada uno de las y los docentes con los que había trabajado, pero sobre todo por la incapacidad para intervenir en las condiciones de la experiencia educativa que vivían los alumnos que son discriminados por alguna razón al interior de un salón de clases. La implicación por parte de los docentes en las relaciones con sus alumnos y la toma de conciencia en su rol de mediación ante un currículo ajeno a las distintas realidades del territorio nacional, está muy lejos de consolidarse. Las relaciones con los alumnos al interior del aula no han visto mejoras, los aspectos pedagógicos son los más ajenos en los discursos docentes y de manera especial en los últimos tres ciclos escolares los docentes están más preocupados y ocupados en otros aspectos de su práctica (aquellos relacionados con mejorar los resultados de la prueba ENLACE, conservar el contrato, cubrir los cursos solicitados por carrera magisterial, etc.) que en la reflexión de sus acciones con los alumnos.

Mi permanencia en la educación pública después de tantos años vividos en la primaria con diferentes grados de frustración se debe a una razón: también fue un espacio en el que descubrí la importancia de la educación que se otorga en una institución pública y cómo la “formación” que se recibe en el tránsito por sus aulas define trayectorias de vida en la población a la que va dirigida. Trayectorias que

limitan la aportación del *ser* individual al *ser* que se constituye en comunidad. Razón por la cual considero que desde la educación pública se tienen que pensar maneras diferentes de formación de los sujetos que habitan esos espacios; me refiero a docentes y estudiantes. Pienso que sin lugar a dudas la labor educativa es una actividad privilegiada en la cual se pueden posibilitar o no acontecimientos, en historias de vida que recién comienzan a configurarse. En palabras de Hannah Arendt: “el niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano” (1996, p.197).

Durante los primeros años de servicio anterior me sentía muy motivada por asistir a los cursos y diplomados propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para mejorar la “calidad de la educación”. Porque siempre pensé que no lograba “impactar”, usando el término empleado en el discurso de educación especial para designar los avances en el proceso de aprendizaje de los alumnos debido a la asesoría brindada a los docentes; al carecer de estrategias, pobre sistematización, y en general conocimientos técnicos sobre las áreas de asesoría, orientación y acompañamiento que desde el modelo de intervención de la USAER tendría que emplear. Sin embargo, podía observar que de cualquier manera los docentes no encontraban el sentido a su quehacer cotidiano e incluso yo en ocasiones me encontré pensando que mis acciones no tenían ningún sentido y las demandas de la institución escolar carecían de importancia al no lograr transformar la experiencia educativa de estudiantes y profesores. Ingenuamente pensaba que la transformación docente consistía en conocer a “profundidad” los documentos generados por el sistema educativo y que en esa medida los “problemas” de enseñanza se resolverían.

El discurso oficial sobre la necesidad imperante en la implementación de las reformas educativas así como su loable intención de mejorar la “calidad de la educación” y “atender prioritariamente a los grupos en situación de vulnerabilidad” deja muy poco espacio para oponerse en términos generales a tales fines

educativos. Por si fuera poco el discurso de los servicios de educación especial reitera que los apoyos estarán determinados por los principios de la educación inclusiva. Entonces, ¿cómo oponerse a estos nobles fines que han tomado relevancia desde la implementación de la RIEB?, ¿cómo desde mi función logro que los docentes modifiquen sus prácticas educativas a favor de las reformas?, ¿cómo pensar que es posible una transformación desde las aulas a pesar de la inercia institucional? o más aún, ¿es posible que los docentes de las escuelas primarias públicas se conviertan en autores de la historia educativa y desarrollen sus propias reformas?

Estas son algunas de las interrogantes que me motivaron a plantear un proyecto de investigación que me permitiera construir respuestas a algunas de las problemáticas vividas en las escuelas primarias asociadas a la acción docente. Estas problemáticas tienen una repercusión importante, ya que la orientación de las políticas públicas pone de manifiesto el desinterés del gobierno en materia educativa atendiendo, únicamente criterios políticos o económicos. Ante tal panorama, en las instituciones educativas se gesta un clima de desconfianza e incertidumbre que no deja espacio para la reflexión. Este trabajo aporta elementos para pensar cuestiones que difícilmente la SEP señalará como temas “prioritarios” en los procesos de formación docente.

Realizo una aproximación a las tesis que considero responden a una formación profesional pensando en el sujeto educativo desde una visión que privilegia la *formación humana*. Y por último doy cuenta de una experiencia de intervención con profesores de educación primaria con miras a un proceso de formación profesional concebida en términos diferentes a la oferta institucional, es decir, interesada en la reconfiguración del sujeto educativo. El enfoque que sustenta la propuesta de intervención es la hermenéutica del sí-mismo de Paul Ricoeur, ya que la obra que desarrolló acerca del humano que se reconoce como agente y paciente, me permite pensar la condición docente en posibilidad permanente de reconocerse como atestación en su acción educativa al pensar el encuentro con el estudiante.

La intervención se realizó en el Estado de México en el municipio de Ecatepec en la escuela Primaria Melchor Ocampo turno vespertino, la primaria es la más antigua de la zona y cuenta con el reconocimiento de la comunidad ya que se le identifica como parte esencial en los avances de urbanización de la localidad. Actualmente la escuela cuenta con varios programas adicionales como el brindar desayuno y comida en los respectivos turnos a bajo costo y actividades culturales por parte de las casas de cultura de las zonas cercanas. Lo anterior atrae a diferentes sectores de la comunidad, ya que por una parte las familias fundadoras del pueblo con altos ingresos económicos los inscriben ahí ya que forma parte de la tradición familiar; y por otra parte las familias de barrios aledaños recién llegadas al municipio la consideran una buena opción por los servicios adicionales que ofrece.

Cuenta con una matrícula de casi trescientos alumnos distribuidos en 15 grupos de primero a sexto grados. Al igual que la gran mayoría de las escuelas ubicadas en zonas con gran incidencia de crímenes violentos, marginación y bajos niveles de escolarización, los discursos que se han interiorizado en los docentes sobre estos fenómenos sociales los llevan a un callejón sin salida al pensar que la acción educativa que realizan es sólo un “trabajo” y que sus estudiantes “no llegarán muy lejos dado el contexto del cual provienen”. Evidentemente los docentes sólo están reproduciendo un discurso que ha considerado los contextos sociales como entidades que legitiman “las desigualdades socioeconómicas, jurídicas o políticas como supuestas diferencias culturales” (Dietz, 2012, p.75) de esa manera el discurso dominante perpetúa las relaciones de inequidad en la distribución de los “esfuerzos educativos” por parte de los docentes.

Una de las motivaciones para realizar esta investigación está en relación directa con mi actividad educativa de abordar la “diferencia” de los estudiantes y facilitar su *integración*, su *inclusión* y más recientemente la *eliminación de barreras para el aprendizaje* que enfrenten; sé de la importancia que representa reflexionar sobre los discursos que hacemos nuestros y cómo a través de éstos guiamos nuestras acciones. En la cotidianidad de la vida en las aulas difícilmente los

docentes ven en los procesos de autorreflexión una manera de transformar su *estar* en las aulas. Consideran que sólo los procesos de formación con enfoque en competencias les pueden brindar una *solución* a la experiencia de insuficiencia e insatisfacción en que ha devenido la práctica docente. El mostrar la aportación de las escrituras del yo a la acción práctica de los profesores es la razón por la cual elegí participar en dicha escuela y contribuir a la construcción de narrativas surgidas desde una reflexión propia con tres profesoras voluntarias y al mismo tiempo y gracias a esa oportunidad relatar diferente mi labor educativa.

El trabajo está conformado por tres capítulos: el capítulo 1 *El discurso de la evaluación como sello de la Reforma Educativa y Laboral* aborda las últimas reformas en política educativa y laboral, centrando el análisis en cómo el neoliberalismo y el enfoque técnico en la educación son visiones hegemónicas en los modelos educativos;

En el momento actual parece incuestionable el tipo de política educativa que postula el futuro de la educación como puro desarrollo tecnológico. Una sola educación para todos los países y nada de diferencias. Tal es el lema sagrado e incuestionable de las organizaciones como la UNESCO¹, la OCDE², el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La educación bajo el efecto tecnológico deberá transformarse a fin de que los nuevos modelos del sistema educativo se adapten a las necesidades y condiciones de la nueva sociedad producto de la globalización (Arriarán, 2009, p. 167).

Este desarrollo educativo establece el contexto en el cual los profesores están viviendo una dinámica vertiginosa por obtener certificaciones desde esta lógica volviendo su práctica cada vez más carente de sentido. La primacía de una sólo manera de pensar el conocimiento y abordarlo me lleva a cuestionar el monopolio epistemológico, es decir, una única visión en la cual basamos nuestras relaciones con el saber, las instituciones educativas y desde luego la noción misma que guía nuestra propia formación. Sin embargo, la omisión que se hecho hacia otras formas de conocimiento, de pensamiento y de visión de mundo que prevalecen en el contexto latinoamericano requiere un replanteamiento con ayuda de visiones decoloniales. Para concluir este capítulo incorporo dos temas de gran relevancia: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y la

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés.

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

enseñanza de la escritura. El primero nos permite comprender desde qué lógica se están incorporando las Tecnologías de la Información a los espacios educativos sobre todo porque como docentes tenemos que asumir una actitud crítica que nos lleve a utilizarlas en pertinencia a los contextos específicos en los que interactuamos, nosotros y desde luego los estudiantes. El segundo involucra la importancia del lenguaje escrito no pensado solamente como un medio para seguir aprendiendo a lo largo de la vida sino sobre todo en esa capacidad de la palabra escrita de transformarnos a través de ejercerla. Como señala Ricœur “[...] lo que escribimos, lo que inscribimos, [...] es el significado del acontecimiento como habla, no del acontecimiento como tal” (Ricœur, 2010, p.171). En virtud de lo anterior la fijación de la escritura nos permite pasar del “decir a lo dicho” (Ricoeur, 2010, p. 172).

En el capítulo 2 *La mirada reflexiva del ser como fundamento de la educación*, la intención es presentar las tesis hermenéuticas que invitan a un replanteamiento desde los propios sujetos educativos, desde la intencionalidad de sus acciones y desde la singularidad de su trayectoria de vida. Al situar al sujeto educativo como un sujeto integral, un sujeto con un horizonte histórico que requiere desarrollar una capacidad de autocomprensión para sólo entonces comprender y traducir la experiencia de sus estudiantes, se está en posibilidades de concebirlo con posibilidades de devenir un sujeto capaz en el marco de las instituciones educativas que como ya quedó de manifiesto en el capítulo anterior no aportan oportunidades de formación humanista al mediador en el encuentro educativo. Con lo anterior me refiero al reconocimiento del docente como *formador* de los estudiantes en las instituciones educativas y las pocas oportunidades que tiene para justamente *formarse* con un enfoque humanista. En el discurso actual él es objeto de transformación sólo en la medida en la que logra flanquear los obstáculos para obtener certificaciones. Desde la mirada hermenéutica me interesan las posibilidades de transformación que implican trascender la impronta de la propia historicidad para mantener un diálogo abierto hacia los otros, hacia el mundo de los recién llegados, en el ámbito educativo es el rol que asumen nuestros estudiantes.

El capítulo 3 *Desde el aula intentos por ser capaz*, presenta la experiencia de intervención que realicé en la primaria, la intención es mostrar cómo se pueden proponer espacios de formación y asesoría docente que le sean significativos a éste último, que le brinden elementos para comprender su condición laboral y le ayuden a redimensionar su quehacer cotidiano en las aulas con una postura ética. Presento brevemente algunos trabajos que usan la narración asociada a la práctica docente; lo anterior con la idea de definir la línea en la cual pretendo se inserte este trabajo. Posteriormente expongo los criterios empleados para diseñar las actividades propuestas y la interpretación realizada del proceso de mediación con base en una concepción que como sostiene Remedi, “es un acto de encuentro de dos saberes y de dos saberes que no son simétricos, que son diferentes” (2004, p. 52). Incluyo de manera íntegra los relatos obtenidos para dar cuenta de la configuración del texto lograda por las participantes a partir de las sesiones de trabajo programadas. La interpretación de los textos finales realizados por la profesoras se realizó con base en cada uno de los momentos señalados por Ricoeur en la constitución de la identidad narrativa, es decir, aquella que se alcanza mediante la acción de narrar-se; y que es la que me permite dar cuenta del carácter dinámico en la constitución de la identidad del docente.

CAPÍTULO 1: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN COMO SELLO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y LABORAL

INTRODUCCIÓN

Sobre la respuesta docente en nuestro país se ha escrito mucho, el rol del mismo se ha estudiado desde un modelo conceptual que pone de relieve su *productividad* en el proceso educativo. La visión que prevalece sobre la tarea pedagógica en nuestra sociedad contemporánea llamada posmoderna, es de una actividad meramente instrumental de la cual se espera tener un *producto* específico. Sin embargo, la naturaleza de los encuentros humanos como lo es en esencia la labor educativa, requiere una comprensión de las dimensiones que nos permitan formarnos o educarnos justamente al interior de una comunidad humana en el sentido señalado por Gadamer; es decir, por y a través de los otros. Este capítulo tiene como objetivo mostrar las incongruencias del discurso educativo actual en educación básica, que insiste en la formación integral de sus estudiantes a través de prácticas homogeneizadoras, énfasis en los resultados y un sistema de evaluación que excluye. Y cómo ante este panorama los docentes experimentan que su acción educativa intencionada se diluye ante la inmediatez de las respuestas brindadas al interior de la clase o de la escuela. Perdiendo sentido su quehacer cotidiano.

En la primera parte del capítulo se aborda el estudio de Aboites sobre la evaluación moderna que nos brinda un panorama completo de los últimos veinte años en la que ésta ha servido a los intereses económicos y políticos de los gobernantes en turno. Se ha incorporado al ámbito educativo una racionalidad empresarial en donde los elementos clave e indispensables para la mejora educativa son la evaluación, la competencia y el control (Aboites, 2012). Centrará las consecuencias de esta idea de evaluación en las acciones que se han generado en las instituciones de educación primaria y cómo los docentes de este nivel educativo han ido paulatinamente perdiendo el sentido de su labor de enseñanza y que, desde luego, han trastocado su identidad. Para abordar este aspecto los estudios de Remedi Allioni (2004) sobre la conformación de la

identidad docente al interior de las instituciones educativas me resultan pertinentes. De igual manera retomo a Foucault para enmarcar el aspecto disciplinario que priva en las escuelas de educación básica eclipsando las relaciones humanas y educativas entre docentes y estudiantes.

En la segunda parte contextualizaré el momento filosófico en el cual están instaladas las decisiones educativas de nuestro país. Al mencionar filosófico me refiero a la manera en la que se explica e interpreta la realidad social. Con el propósito de reconocer la necesidad imperiosamente humana de proveer de sentido a nuestras acciones, en el tema que me ocupa *el sentido del ser educativo y su hacer en el mundo* y cómo a través de su trama se van incorporando ineludiblemente las tramas de otros sujetos: estudiantes, colegas y autoridades. Para comprender cómo es que llegamos a explicarnos que la educación es un proceso que permite obtener un resultado determinado que tiene que satisfacer las demandas de la economía mundial, en lugar de pensar la educación como un proceso de transformación constante en el cual es preciso reconocernos en los otros para formar parte de la larga cadena de tradición humana de la que formamos parte.

Pensar qué relación guardamos con el saber, con el conocimiento, y qué papel juega en nuestras interacciones con los otros es vital para reconocer qué tipo de vínculos estamos construyendo desde los espacios escolares. Lo anterior es necesario para tener una conciencia histórica que nos permita incidir con otras lógicas y de construir lo que por décadas hemos venido reproduciendo. El estudio de Lyotard (1984) sobre *La condición postmoderna* nos ilustra acerca del pensamiento de nuestra época cuya característica principal es el desencanto de los ideales modernos. La idea de progreso que la razón ilustrada colocó a la cabeza en el mundo occidental, la misma en la que nos hemos formado nos explica una dimensión de nuestra identidad; sin embargo, es primordial reconocer aquella que fue acallada en el proceso de colonización y que de igual manera nos conforma en lo que somos.

Los países de América Latina compartimos una historia común, el proceso de la conquista significó un acontecimiento que marcó nuestra forma de entender, de pensar y de actuar en el mundo de acuerdo a ciertos valores asociados al progreso de la ciencia y la técnica. Ahora más que nunca es necesario reinterpretar la cuestión del mestizaje, reconocer la herencia indígena que constituye una forma diferente de cultura y conocimiento ajeno a la occidental. Ya que los procesos de globalización han impactado en la vida de las comunidades y, por lo tanto, han trastocado los valores que regían su convivencia. Para estudiar lo anterior los trabajos de Arriarán sobre el neobarroco y los enfoques decolonizadores me servirán de base.

En la tercera parte abordo la tensión generada en la práctica docente con la incorporación de una serie de principios pedagógicos que forman parte de la estrategia de renovación para transformar las escuelas del siglo XXI, en el marco de la RIEB. Uno de estos aspectos es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades cotidianas del aula. Aspecto que como es bien sabido, desde su incorporación en el año 2004 del programa Enciclomedia representó una afrenta para los profesores sobre todo para los que no estaban familiarizados en el uso de la computadora. Para un sector considerable de los docentes no tenía sentido la incorporación del uso de las computadoras a los salones de clase, ya que asociaban el uso de éstas por parte de los estudiantes a momentos de diversión y esparcimiento. La idea de ver transformado un espacio que tradicionalmente había sido dominado por materiales escritos, por otros que ofrecían mayor atractivo a los jóvenes estudiantes no fue nada alentador para los docentes que mantenían un discurso de desánimo ante la situación educativa. Para estudiar el fenómeno anterior la investigación de Raffaele Simone (2001) nos aporta claridad sobre las distintas fases en la producción del conocimiento y la información. El texto de Rocío Rueda (2007) sobre las nuevas tecnologías de la información y la cuestión pedagógica me ayudará a plantear los aspectos a reflexionar en el caso mexicano.

En el cuarto apartado abordo otra vertiente de las últimas tendencias educativas que han perjudicado el sentido de la enseñanza de la escritura y la lectura, ya de por sí trastocado negativamente por una visión instrumental. La incorporación de los Estándares Curriculares de Español basados en un referente internacional que pone el énfasis en las palabras leídas por minuto, grado por grado de la educación básica. Razón por la cual los docentes enfrentan una disyuntiva entre enseñar pensando en los procesos cognitivos de los estudiantes o bien entrenar para alcanzar los puntajes establecidos. En este aspecto la propuesta de la escritura con un modelo hermenéutico de Esther Bonilla (2012) me brinda argumentos para enfatizar la importancia de la reflexión filosófica, es decir, una reflexión sobre los fines de la educación actual en un tema tan esencial como lo es la escritura. Lo considero esencial porque la escritura tiene la singularidad de fijar lo que se originó como palabra y en esa medida tiene un carácter reflexivo que permite una transformación a través de ejercerla.

1.1 Las trampas del discurso de la evaluación científica y su primacía económica

Tú lo sabes, Francesco, lo sabes porque te he dejado
pisar las teclas del piano; y no sólo para que creciera
dentro de ti, de forma natural, el gusto musical,
sino también para que a través del contacto
con los objetos puedas caminar por un mundo menos visible
y más intenso, más sensual tal vez, un mundo donde la
ambición no esté por encima de todo lo demás...
Roberto Cotroneo, *Si una mañana de verano un niño*

El discurso que ha inundado el ambiente educativo, está muy lejos de una reflexión académica, más bien se ha originado en un marco político que busca infiltrarse en las estructuras burocráticas para asegurar su efectividad. Así que siguiendo esa línea de pensamiento se ha investido a la nueva evaluación del

reconocimiento científico que le da el estatus de infalible y verdadera; y que desde luego asegura la calidad en todo el sistema educativo mexicano. De esa manera asociando la idea de necesidad de evaluación para garantizar la “calidad” y, por lo tanto, constante control y supervisión, se pretende justificar hacia donde se distribuyen los recursos económicos.

Con la misma docilidad con la que nuestros gobernantes se apropian de las recomendaciones de los organismos internacionales, de igual manera han acogido con beneplácito la idea de la medición estandarizada para seleccionar, clasificar y en esa medida ser: “Un instrumento estratégico para colocar a escuelas y universidades en la dinámica local e internacional del mercado de servicios educativos y de la comercialización del conocimiento a través de las fronteras, como requieren las grandes corporaciones y empresas”. (Aboites, 2012, p.163). Al parecer las autoridades educativas están convencidas de las “bondades” de la propuesta que le generará al país grandes beneficios.

La idea de que a través de una medición única se pueden establecer las capacidades de los seres humanos y predecir su futuro ha acompañado al hombre en su devenir histórico. Indicadores como “el grosor de los labios, la distancia entre los ojos y otros rasgos fisionómicos fueron los primeros utilizados en este intento, pero pronto fueron sustituidos por medidas más refinadas como la circunferencia y el volumen del cráneo” (Aboites, 2012, p.265). Evidentemente esto es cosa del pasado, en la actualidad contamos con dispositivos sofisticados para establecer un ordenamiento relativo a las características de los sujetos. Las pruebas estandarizadas han servido para tal fin en la educación, controlar el acceso a la educación, determinar qué tipo de educación puede seguir cada joven estudiante y para hacer a las escuelas públicas espacios cada vez más excluyentes.

El uso de pruebas estandarizadas en nuestro país se implementó como réplica de la política educativa estadounidense ignorando los estragos que ésta había ocasionado en el país del norte:

Desde antes de la década de 1990 ya estaban a disposición de las autoridades y los académicos mexicanos los resultados y las evaluaciones críticas de 80 años de medición estadounidense. Sin embargo, se optó por ignorarlas y asumir como válidos prácticamente todos los planteamientos generados por esa corriente sin tener en cuenta sus implicaciones de racismo y exclusión. Y se copiaron no sólo sus principios sino hasta en el detalle los planteamientos organizativos concretos. Como en la medición estadounidense, también en México se impuso la tentación del poder y el mercado (Aboites, 2012, p. 328).

No es ocioso mencionar que la idea que subyace y persiste y por supuesto de la cual se sirve la cúpula de poder sobre los mecanismos de selección desde los cuales opera, está revestida de “ciencia” y por lo tanto es completamente objetiva, imparcial y neutral. Esta visión es heredera de la implementación del estudio de la sociedad y del ser humano con las mismas herramientas de pensamiento que las ciencias naturales que enfatizan el “rigor” y la “objetividad” al estudiar un fenómeno determinado. Por lo tanto hay disciplinas del conocimiento que son más “verdaderas” que otras que no cumplen con los criterios antes señalados. Razón por la cual la ciencia de la medición ofrece mayor credibilidad al provenir de la psicometría que se ganó su lugar dentro de las ciencias duras después de su tránsito por el ejército estadounidense. Nació así una gran industria de la medición con pretensiones de clasificación a partir del supuesto de un sujeto universal y que actualmente se postula como una manera infalible de separar a los “triunfadores” de los “perdedores”.

Desde la implementación de la RIEB los docentes han experimentado como nunca antes una fuerte presión por parte de las estructuras institucionales que demandan reportes y estadísticas que muestren los indicadores de logros establecidos por instancias ajenas a las realidades y necesidades de nuestro país. De igual manera, como nunca antes la figura del docente de educación básica está siendo usada como única responsable de la crisis educativa. Las lecturas que se realizan a partir de los resultados obtenidos por los diferentes institutos de evaluación, tanto interna o externa a las escuelas de educación básica, reportan escasos niveles de aprovechamiento siempre en términos cuantitativos. El sistema educativo nacional está siendo dirigido bajo una lógica que pondera la competencia y el éxito a cualquier costo, no sólo entre los alumnos, sino también y principalmente entre los docentes y entre las instituciones educativas. Desde esta

lógica mercantilista que se apropia de los espacios educativos, es difícil apelar a la transformación docente como un elemento esencial de la Reforma, esperando que la misma permanezca al margen de la lógica utilitaria.

En los últimos años, el fenómeno de la medición y la evaluación asociada a la idea de calidad educativa y competencia docente, ha permeado en el discurso de los diferentes niveles de autoridades educativas (jefes de sector, supervisores, directores, etc.) que avasallados por las presiones de las evaluaciones nacionales y sobre todo internacionales, repiten el discurso que les ha sido encomendado transmitir en cascada. Aún si en este nivel no existen exámenes de ingreso que determinen el “nivel educativo de los estudiantes”, en más de una escuela se han implementado estrategias para seleccionar a los más aptos o con menos “problemas” que puedan perjudicar los puntajes de las mismas en las evaluaciones estandarizadas. Los docentes buscan “entrenar” a los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, ya que aún en las aplicaciones de “ensayo” de la evaluación ENLACE los docentes no quieren ser objeto de seguimientos por parte de las autoridades o bien quedar en desventaja. Razón por la cual resulta esencial analizar las causas que han generado la evaluación “moderna” y la medición “científica” como las califica Aboites (2012).

¿Qué ideas abriga la noción de medición?, ¿por qué se le asocia como el recurso más inocuo de clasificación?, ¿cómo se constituye en ciencia para recibir el estatus de credibilidad incuestionable?, y ¿qué uso se le ha dado en el sistema educativo de México? Las respuestas a estas preguntas están íntimamente ligadas al modelo económico que se ha ido implantando en el país desde la década de los ochenta y los recursos destinados a la educación estaban en relación directa con los montos asignados al pago de la deuda:

De esta manera, durante la década de 1980 la banca internacional se convierte en una fuerza determinante del presupuesto estatal de países como México, y en los hechos –con la anuencia de los gobiernos-, ejerce un poder extraordinario sobre el destino de los recursos públicos. Lo más importante, sin embargo, es que esta situación –que entonces se planteaba como transitoria- pronto se convierte en estructural y viene a cambiar radicalmente la orientación de la educación para las décadas siguientes. No sólo la educación se enfrenta a una relación de presupuesto, sino que a partir del cambio en las relaciones de poder entre el centro financiero y

países como México se generan modificaciones de fondo en su propósito social (Aboites, 2012, p. 40).

Y es justamente el propósito social de la educación y su impacto en todos los ámbitos que ésta involucra lo que actualmente se observa profundamente dañado en el país. La idea de acogerse a un perfil de egreso que forme el capital humano de una economía globalizada y perfectamente cartografiada en términos de Estados poderosos y Estados periféricos no puede obviarse de la reflexión educativa. La manera de cómo se ha usado un discurso “científico” que mide y evalúa a estudiantes, docentes e instituciones nos ilustra sobre las pretensiones de las Reformas Educativas y sus objetivos efectivos.

Debido al papel de las agencias mediadoras como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en los financiamientos que el país obtiene, éstas han creado y desarrollado una estrategia de control y vigilancia sobre el uso de los recursos que países como México recibe.

Desde la década de 1990 se inicia una cruzada en el país para “mejorar” la educación a través de mediciones y evaluaciones que den cuenta fiel de la labor educativa que se realiza en las aulas y escuelas de todos los niveles. No obstante, esta idea de mejora responde a que años atrás el Banco Mundial ya había introducido el concepto de calidad desde una óptica singular:

Y así ese organismo introduce un muy peculiar concepto de calidad que habría de marcar fuertemente los cambios de las siguientes décadas. A partir de los recortes del gasto –dicen- la calidad debe entenderse como la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de recursos escasos, algo que, como pronto quedó claro, no necesariamente implica la búsqueda de una mejor educación ni mucho menos el crecimiento de la matrícula (Aboites, 2012, p. 47).

Evidentemente para que permeara esa visión de la educación y se tradujera en acciones al interior de cada país, los organismos internacionales se valieron del financiamiento. En tanto el gobierno local hizo lo propio creando centros de evaluación que avalaran el eficiente uso de los recursos recibidos. Equiparando los sistemas del mercado al proceso humano que significa la educación. En 1994 México fue admitido en la OCDE ingresando así a la evaluación internacional, ya que los países examinados se ven condicionados a reportar al Comité de

Educación de la organización. Y ésta a su vez emitirá recomendaciones que tenderán a cimentar la mercantilización de la educación:

[...] Dice que además de los recursos fijos que se entregan a las instituciones deben ofrecerse recursos adicionales cuyos montos sean flexibles, a partir de la evaluación de sus méritos y de sus compromisos (contratos) con la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para aumentar estos recursos propone convertir a las universidades en una especie de entidades proveedoras de servicios destinados a una clientela capaz de pagar por ellos (Aboites, 2012, pp. 58-59).

Esta es la razón por la cual durante esos años (primer década de los noventa) nuestro país se incorpora progresivamente al escenario educativo el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994. ENLACE se aplicó por primera vez en el año 2000, al igual que el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés). En 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa ve la luz y se hace cargo de la aplicación de las evaluaciones internacionales.

En forma similar a la ruta trazada por la banca extranjera al interior del país, el financiamiento de la cúpula empresarial jugó un papel determinante para incorporarse a la mejoría de la educación: “De ahí que el carácter privado y empresarial de la evaluación en México forme parte de la estructura misma del proyecto de nueva educación que surge del primer momento del pacto entre gobierno y empresarios (1988-1990) y que al paso del tiempo no cesa de profundizarse” (Aboites, 2012).

Sin embargo, el estudio que realiza Aboites nos revela que la idea de “nueva educación” de políticos y empresarios está basada en una visión que reduce al sujeto en formación en capital humano para las grandes corporaciones y monopolios que se benefician de los bajos costos de operación en nuestro país. Así que compartiendo un mismo camino, el sector privado y el gobierno formarán una alianza que beneficiará a ambas partes por igual:

[...] Esta última mención daba la bienvenida a fundaciones de apoyo a la educación que en la década de 1990 ya comenzaban a crear los grandes corporativos empresariales como Televisión Azteca o Televisa. El sector privado en la educación podía tener una todavía más amplia membrecía en ese Consejo Nacional al ser incluido como alguno de los “tres representantes de académicos, institutos, centros de investigación o colegios de profesionistas, vinculados con la educación básica”

(Fracción X), o, incluso, como “invitados o, en su caso, designados por el secretario de Educación Pública (SEP, 1999b: Art. 5º.). Si se tiene en cuenta quiénes eran los convidados a las iniciativas de “participación social” a nivel de educación básica – como la del Compromiso por la Calidad de la Educación de 2002 y del Consejo Directivo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) creado ese mismo año- es fácil adivinar que detrás de esa formulación cabía la intención de abrir las puertas a los dueños de consorcios televisivos, a las organizaciones conservadoras de padres de familia y a agrupaciones empresariales (Aboites, 2012, p. 73).

La política educativa se reorganizó para tener un mayor control de la implementación de los cambios ya señalados por el gobierno y se inicia la era de los “estímulos” económicos para los académicos y maestros. En el caso de educación básica se crea en 1992 el sistema de estímulos Carrera Magisterial, el cual a más de dos décadas de su implementación ha cumplido con su cometido.

Progresivamente se instaura todo un discurso político sofisticado que asociará las ideas de medición, evaluación y calidad a la rendición de cuentas de los profesores *innovadores y abiertos al cambio* para mejorar las condiciones de las escuelas. Y desde luego como contraparte se despliega un discurso para descalificar a los grupos que ofrecían y ofrecen resistencia a esta idea de evaluación, asociando estas posturas a la evasión de responsabilidades, o bien el temor a enfrentar evidencias de ineficacias y corrupciones. Perpetuando así un discurso binario de *progreso-retroceso, innovador-retrógrado, orden-caos* con el único propósito de mantener el poder.

Sin embargo, partir con esta misma lógica para determinar el acceso y sesgar las oportunidades de formación de una población completa ofreciendo solamente acceso “libre” a la escolarización básica, nos habla de las lógicas de poder que invaden la política social y educativa. Y desde luego, esta matriz de pensamiento se reproduce al interior de cada una de las escuelas de educación básica a través de discursos preconcebidos que los actores educativos nos encargamos de perpetuar. El cómo estos discursos operan desde los propios sujetos y al interior de las escuelas se abordará posteriormente.

La manera en que los sujetos educativos se han relacionado con esta lógica mercantil, ha trastocado su actuar en las escuelas y definitivamente su respuesta

al interior de los salones de clase. La cosificación de la finalidad educativa (Pasillas, 1995) ha tenido serias repercusiones en profesores y estudiantes, al no poder ofrecer un espacio de construcción creativa que incentive la reformulación del mundo ya “dado”. La imagen “objeto de reconocimiento” del docente se ha trastocado, la identidad profesional prometida que respondía a la representación colectiva de admiración y autoridad por la actividad realizada quedó en el pasado. Su función social ha perdido vigencia al quedar cancelado un proyecto educativo con visión propia en el cual se reconocía y lo reconocían como parte esencial del cometido de formar la identidad de los ciudadanos mexicanos. Las narrativas institucionales ahora lo perfilan como un sujeto competente que tiene que responder a las demandas surgidas de la propia globalización y modernización (Moreno, 2012). Razón por la cual al enfrentarse con los diferentes niveles de complejidad que significa la profesión docente, se experimentan ellos mismos imposibilitados para inscribir-se en la trama educativa. Ahora bien, en este contexto el discurso de la evaluación se ha utilizado primordialmente en el caso de los docentes para condicionar su permanencia laboral; aspecto que los limita aún más para pensar-se fuera de los marcos establecidos por la institución. A partir de la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente el 10 de septiembre del 2013, la cuestión de la evaluación permanente como garante de la transformación de la acción docente ha quedado sellada.

Como señala Rockwell (1995) sobre las expectativas que se han depositado en la evaluación universal y la rendición de cuentas hay que realizar una revisión ya que definitivamente las prácticas docentes están mediadas por múltiples influencias. No obstante en el discurso de las instancias evaluadoras tales influencias desaparecen y únicamente señalan la evaluación como el factor que transformará la práctica docente y, en el caso de los estudiantes, mejorará su condición, refieren dichas evaluaciones. Es importante comprender cómo el docente se relaciona con este discurso que señala querer transformar la educación y transformarlo a él a través de la carrera profesional docente, que no es otra cosa que una vigilancia sistemática, de nuevo a través de evaluaciones estandarizadas. Los resultados obtenidos no dicen nada sobre las motivaciones y razones de las

acciones docentes y tampoco garantizan una respuesta pensada en la formación de los estudiantes. De igual manera la identidad docente es trastocada en su histórica función rectora de la organización de la enseñanza en el aula, así pues Aboites sobre esto declara:

De esta manera, la evaluación a los profesores de todos los niveles no abrió espacios más amplios de participación sino que, por el contrario, reforzó la estructura de subordinación de maestros y académicos. Esta nueva situación constituyó un importante despojo de la capacidad de los educadores para determinar el rumbo y contenido de su trabajo, pues ahora la “tabla de precios” lo define. También perdieron control sobre su identidad como maestros, que a partir de entonces ya no se deriva sólo del reconocimiento de sus pares y de las comunidades de padres de familia sino y, a veces sobre todo, de la contabilidad que realiza una comisión burocratizada. Perdieron además control sobre las perspectivas concretas de su vida pues sus ingresos quedaron a merced de variaciones sustanciales de un año a otro. Además del creciente poder burocrático sobre su trabajo, la evaluación estableció tan importantes diferencias de ingresos y estatus entre los educadores que éstos además sufrieron una importante pérdida de su identidad colectiva (Aboites, 2012, p. 98).

No cabe duda que las acciones estratégicas emprendidas para fragmentar la identidad colectiva que otrora dotaba de sentido y legitimaba las acciones de los maestros ante las comunidades de pertenencia, ahora sólo invitan a una cruda competencia que deteriora las relaciones entre los sujetos educativos. Creando así una cultura relacional en la que priva la “ganancia personal” sobre el desarrollo de un trabajo conjunto, imposibilitando un reconocimiento desde el hacer común que define a las relaciones educativas en un diálogo permanente. Los estudios de Remedi Allione (2004) nos permiten corroborar las diferentes dimensiones que intervienen en la acción docente, y el papel fundamental de los procesos institucionales que van conformando una respuesta determinada de los sujetos educativos. Al interior de las instituciones es importante:

Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una institución y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, es el esfuerzo que realizamos para comprender la realidad social que constituye dicha institución. Sin embargo, re-conocer estas interacciones significativas que se viven en el aquí y el ahora institucional, aprehendidas en lo situacional, obliga a observar a la institución como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y procesos de socialización (Remedi, 2004, p. 38).

Por lo tanto, cuando se plantea una reforma con una visión que pretende borrar la historicidad de los sujetos y las instituciones, así como el juego que se da entre éstos, es imposible pensar que tiene como propósito la formación de los sujetos.

Lo importante de este planteamiento es poder dar cuenta de las diversas prácticas que en nuestro país los docentes de educación básica de primaria han construido para dar sentido a las incongruencias de las proposiciones prescritas. Dichos aspectos están completamente desatendidos en las estrategias de transformación docente y transformación educativa de la RIEB. Los colectivos docentes son los más ajenos a cada una de los aspectos de la Reforma y sin embargo en el discurso educativo aparecen como los principales agentes de transformación:

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y mejora continua que con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la educación básica (SEP, 2011, p. 9).

Pretender crear una falsa atmosfera de cambio que ha surgido desde los mismos protagonistas, es decir, estudiantes y alumnos, ahonda todavía más el sentimiento de incomprensión que experimentan los docentes ante las demandas y sobre todo de los resultados que se esperan de ellos. La reflexión, hoy más que nunca necesaria sobre los fines de la educación y por lo tanto del sentido de las acciones de los docentes ante tal panorama, es fundamental para trazar rutas posibles que permitan una mayor comprensión del profesor y su quehacer educativo. Considero que gran parte de los fracasos en el rubro de la formación de docentes en servicio ha sido el asumir que su experiencia educativa se traduce en acciones que necesariamente coincide con las propuestas institucionales. Lo cual generalmente no sucede no sólo por las carencias que tenemos para abordar contenidos ajenos a nuestro ámbito de desempeño (generalmente limitado a nuestro nivel educativo); sino también porque no hay una comprensión de la narrativa de los sujetos singulares que se colocan al frente de un grupo de estudiantes con la intención de cubrir en cierto grado las diversas expectativas (propias y ajenas) que se han establecido. Conocer cómo los docentes transitan por este proceso y cómo lo resuelven nos hablará también de la manera en la que ellos narran su historia para sí-mismos y para los demás. Nos llevara a una comprensión más profunda de la experiencia docente y de la manera en la que es

posible dentro de las limitaciones institucionales acceder a otras formas de asesoría docente y acompañamiento.

Ahora es preciso interrogarse sobre las narrativas de las sociedades contemporáneas orientadas por el consumo, en la cual franjas completas de la población perfectamente identificable son “sacrificadas” en aras del beneficio de la mayoría. En palabras de Bauman:

[...] el pensamiento que se rige por los daños colaterales supone, de forma tácita, una *desigualdad ya existente* de derechos y oportunidades, en tanto que acepta a priori la distribución desigual de los costos que implica emprender una acción (o bien desistir de ella) (2011, p. 14).

Es así como esta narrativa sobre la tecnología de la evaluación ha legitimado la exclusión de grandes segmentos de la población (alumnos y profesores) que desafortunadamente no son los “mejores” y de esa manera perpetuar un país desigual. Veamos a qué responde tal narrativa y cómo se ha instalado en el discurso educativo.

1.2 La visión del ser humano y de educación que subyace al modelo educativo

Ha quedado claro que la implementación de la reforma educativa que ha prometido ser la piedra angular de la calidad educativa sólo responde a un interés político que tiene sus bases en la primacía económica. Evidentemente las acciones emprendidas por las autoridades educativas tejen una historia de poder que ha encontrado resistencias, ya que en el fondo lo que subyace en esta lucha son dos visiones opuestas del sentido de la educación. Por un lado: “la que crece desde la visión neoliberal y la que viene de las sociedades latinoamericanas del siglo XX, herederas de profundas luchas por la tierra, los derechos laborales y la educación” (Aboites, 2012, p.15).

Tal visión neoliberal se deriva de un modelo económico que, como ya vimos en la primera parte, ha sellado su permanencia a través de un entramado narrativo que se distribuye en una matriz cultural. Ahora en su máxima expresión en el uso de las tecnologías, aspecto que abordare en otro apartado.

En la obra clásica de Lyotard, *La condición postmoderna* (1984), el autor señala como característica principal de nuestra época la incredulidad en los metarrelatos. Después del desencanto del pensamiento moderno que apostaba por una progresión lineal de la ciencia y la razón como los únicos elementos que consolidarían la evolución del ser humano civilizado; el signo de la incredulidad y *sin sentido* en los fines de la acción humana sella nuestra época:

Ya no creemos en el progreso [...] vivimos una crisis más profunda que un acceso de miedo o desencanto [...] La afirmación más fuerte de la modernidad era que somos lo que hacemos; nuestra vivencia más intensa es que ya no es así, sino que somos cada vez más ajenos a las conductas que nos hacen representar los aparatos económicos o culturales que organizan nuestras experiencias (Touraine, 1999, p. 27 en Moreno, 2012, p. 39).

Al concebir a un sujeto únicamente en términos de raciocinio y alejarlo de su dimensión simbólica que es la que le permite estructurar su experiencia en el mundo y dotarla de sentido; se le despoja de su capacidad creativa y estética para actuar en el mundo. La manera en la que a partir de esta crisis nos pensamos como seres en el mundo, concebimos el saber, lo producimos, lo utilizamos y nos relacionamos con él, está en relación directa con el quehacer educativo y desde luego la formación docente. Dado que la acción educativa no puede pensarse sin la intervención de un sujeto mediador y un sujeto en formación, el asunto de la transmisión es fundamental ya que el pasaje entre memoria e historia estará determinado por la intencionalidad de lo que se pretenda legar a las nuevas generaciones.

Se ha pretendido instaurar desde una narrativa occidental la idea de que los conocimientos que recibimos y transmitimos en las instituciones educativas son verdades ajenas a los juegos del saber y el poder, pero un análisis de las categorías y los discursos que sirven para enunciarlos nos demuestran lo contrario:

Los análisis arqueológicos desean aportar la prueba de que los objetos de los que se ocupan las ciencias humanas no han estado desde siempre ahí, en la experiencia cotidiana, ante la mirada distraída de cualquiera: esa clase de objetos no lleva una vida independiente, separable de la trama discursiva y social, esperando una mirada inteligente que lo convierta en objeto de teoría. La arqueología sostiene que el objeto de ese saber no tiene otra existencia que la que otorga el entramado discursivo y que

la aparición y la forma de tal objeto están por completo determinada por dicha trama (Pérez, 2012, pp. 504-505).

Como señala L. Fernández (1998), la escuela como institución se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social “[...] su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, la inconveniencia de dejar su transmisión librada a la participación de la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidas” (1998, p. 37).

La función reguladora de las instituciones en una sociedad, me permite pensar en la singularidad de la escuela como institución, “que cumple” tal prescripción al ordenar, clasificar, y seleccionar al interior de la misma. Si realizamos una breve revisión sobre su origen, nos podremos dar cuenta de la herencia que la ha constituido. Sin embargo, considero que a pesar de su función tradicionalmente asignada en este sentido “rector”, de igual manera sólo al interior de sus muros se tiene la oportunidad de conformarse en el estatus de sujeto al interior de una comunidad humana así como devenir sujetos críticos al interior de una sociedad:

La acción socializadora que se lleva a cabo dentro de las instituciones educativas es fundamentalmente, un esfuerzo de adaptación del individuo al grupo y a las formas de ser, de sentir, de percibir, de actuar y de pensar prefijadas al deseo. Pero, por tener como tarea primordial la de brindar conocimientos, ofrece simultáneamente la posibilidad de individualizarse en un ser único, tomando conciencia de ello (Fernández citado en Yentel, 2006, p. 32).

La identidad de la escuela contemporánea está institucionalizada bajo una manifestación cultural e histórica. Las primeras formas de instrucción en espacios cerrados, es decir, las escuelas que surgen a partir del siglo XVII y XVIII en Europa, tenían como finalidad confinar a los niños en éstos durante un largo proceso de escolarización. El origen de la escuela y posteriormente su obligatoriedad fueron dispositivos diseñados para el control de las clases populares a través del aprendizaje de la sumisión. En este proceso se inaugura una nueva forma de socialización que terminaba con la relación entre aprendizaje y formación que había caracterizado los oficios manuales de los siglos anteriores. Ya en el siglo XIX la adaptación a la escuela se organizó de acuerdo al modelo de la producción industrial que ha perdurado hasta nuestros días (Yentel, 2006). Para

lograr lo anterior era necesario legitimar la violencia ejercida para disciplinar, ordenar y seleccionar a las clases populares y lo anterior fue hecho mediante la obligatoriedad de la escolarización. Se validaba el discurso emergente con nuevas disciplinas y dispositivos que le daban un carácter de cientificidad a todo el proceso disciplinador.

En esta conformación de las instituciones escolares se aprecia claramente la importancia de la disciplina y lo que representa:

El momento histórico de la disciplina es el momento en el que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo, que en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés [...] la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (Foucault, 2002, p. 141).

Es así como estas incipientes instituciones van perfeccionando sus medidas de control y adaptación a la cultura dominante (silencio y sumisión a la autoridad), y como herederas de esa tradición las escuelas actuales continúan reproduciendo tales medidas, ahora con un arsenal de saberes especializados a través del discurso moderno.

En nuestras sociedades contemporáneas el discurso válido, el discurso de poder, el discurso que legitima a las instituciones educativas es aquel que exalta la visión de la productividad y la competitividad. El discurso emanado de las fuentes de poder modernas está directamente asociado a los procesos económicos de globalización. De lo anterior se deriva el uso excesivo de términos como: habilidades, destrezas, competencias, estándares, indicadores, perfiles de egreso, evaluación, etc.

Al interior de las instituciones la transmisión de los mecanismos reguladores se gesta en varias dimensiones. De acuerdo con Fernández (1998) es un proceso complejo que requiere ser interpretado en cada una de ellas: “Del mismo modo que la progresiva institucionalización “instituye” ciertas representaciones, símbolos y significaciones, también incide en la constitución de “la escuela” como objeto interno que cristaliza una red de relaciones” (1998, p. 38).

Tales redes simbólicas son las que requieren una interpretación con un enfoque hermenéutico que nos permita rastrear las complejas redes de significados al interior de las instituciones y el rol que asumen los docentes en la transmisión de los elementos simbólicos de la cultura.

Es importante mencionar que también en el proceso de institucionalización escolar se origina la función del docente como facilitador del control y la disciplina, confinado él mismo a un espacio cerrado, en donde se ve obligado a enseñar programas fijos y de igual manera un discurso específico surge en esa experiencia educativa. El discurso del docente tendrá una fuerza y un poder sobre los estudiantes y la interpretación que éstos últimos hagan sobre los juicios, aprobaciones, recompensas, comportamientos y gestos significará su éxito o fracaso en la trayectoria escolar.

De acuerdo a Yentel toda institución apunta a preservar, a mantener, a reproducir esa forma que le ha sido dada una vez y para siempre, a través de la formación de sus miembros (2006, p.23). Es característico observar cómo los docentes noveles se van apropiando de las prácticas y actitudes de los docentes expertos que actúan como modelo de lo instituido, que representan el rol asignado y en esa modalidad reproducen todo un nexo institucional de comportamiento (Berger y Luckman, 1979, en Remedi, 2004). Ese nexo es lo que dota de identidad a la institución, que para Fernández (1998) constituye la definición consensuada de lo que el establecimiento debe seguir siendo a través del tiempo. Razón por la cual la identidad así pensada funciona como defensa contra todo elemento disruptivo que pretenda modificarlo.

La actual crisis educativa en nuestro país nos muestra el impacto en la identidad de los docentes y cómo la organización institucional se repliega ante las reformas curriculares que implantan un nuevo discurso y demandan un hacer diferente por parte de los educadores; la identidad constituida se experimenta amenazada. Para lograr un cambio institucional se requiere un cambio en otra dimensión:

Un cambio institucional, desde esta perspectiva, será un cambio que afectará la o las instituciones que rigen nuestra conducta, obligándonos a volver la mirada sobre ellas;

o sea, volver la mirada sobre nosotros mismos y nuestros actos [...] De esta manera, la escuela como institución es un sistema cultural, simbólico e imaginario, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa. Pensar la institución es reflexionar sobre las formas culturales en que pensamos la escuela, en que entendemos nuestro rol y el de los otros dentro de ella; es reflexionar sobre los intereses por conservar lo instituido o por cambiarlo; es enfrentarse con la lucha por el poder entre lo establecido y lo que busca establecerse entre otros múltiples aspectos (Yentel, 2006, p. 34).

Lo anterior nos permite identificar la parcialidad de las reformas curriculares generadas en nuestro país que no consideran la revisión profunda de los elementos culturales y simbólicos que dotan de sentido a las instituciones educativas. Y sobre todo no se reconsidera por parte de las autoridades educativas, la implicación de los actores educativos y la identidad que se forja al interior de una institución. Se denomina como un cambio importante y profundo la nueva organización curricular que se concreta con la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del Acuerdo 592, en el que se establece la articulación de la educación básica. El acuerdo incluyó una reforma curricular de todos los programas de educación básica que comprende una transformación de la gestión escolar e institucional que responde al discurso vigente con visión pragmática:

La Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento, pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales (Plan de Estudios 2011 Educación Básica, p. 21).

A pesar de tales pronunciamientos, nos podemos dar cuenta que las modificaciones mencionadas obedecen a otra lógica que no está pensada en posibilitar elementos para la reflexión profunda en los centros escolares. Evidentemente, algunos de los sujetos que nos conformamos en las instituciones de educación básica inmersas en la dinámica de trabajo establecida por el discurso dominante; no realizamos una reflexión de nuestras acciones cotidianas y sus repercusiones porque efectivamente las demandas institucionales y la inmediatez de las acciones en las aulas no nos llevan a ello. Razón por la cual

refiero que el discurso de la transformación docente que desde la mirada institucional implica acciones compensatorias no considera al sujeto educativo inmerso en la complejidad simbólica y cultural de la institución educativa y la manera en la que él se posiciona en esta dinámica. Considero que todas las acciones que se han implementado hasta el momento como parte de una renovación docente no han contemplado la fuerza de las prácticas institucionales sobre el sujeto educativo. Pensar en una transformación profunda implica reconocer la trayectoria histórica y los momentos cruciales que han estructurado a las instituciones educativas (Putman, 1993 en Ornelas, 2012) y por lo tanto han conformado el *ser docente*.

Tal conformación no puede explicarse sin un acercamiento a los discursos escolares, conocer cómo el discurso opera para perpetuar esas redes de poder que inmovilizan a la institución en su conjunto e impiden procesos de formación al interior de sus muros. Cómo los docentes conforman y se conforman al reproducir los discursos de poder. Como señala Reboul (1986), el dominio privilegiado de la ideología, aquel donde ejerce directamente su función específica, es el lenguaje “[...] la ideología legitima la violencia cuando el poder tiene que recurrir a ella, haciéndola aparecer como derecho, como razón de Estado, en suma, disimulando su carácter de violencia” (1986, p. 34).

La escuela actual renovada en sus formas y sutil en la instrumentación de la disciplina nos muestra el espacio de poder que ocupa la forma ritualizada del habla. Conuerdo con Foucault (1970) cuando expresa: “supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros” (1970, p.14). Los espacios de formación de las nuevas generaciones son los recintos privilegiados para controlar, seleccionar y redistribuir los poderes y peligros que los diferentes discursos emplean. Como hemos revisado la institución escolar es explícita y legítimamente la encargada de formar al ciudadano modelo para que se ajuste y responda a las demandas de las sociedades contemporáneas denominadas del conocimiento. De acuerdo con

Gimeno Sacristán (2011) la característica de las sociedades así denominadas es la siguiente:

La singularidad de la nueva sociedad radica en las peculiaridades de cómo se entiende y utiliza un tipo de conocimiento como dominante, según quiénes pueden acceder a él, dependiendo de cómo se regula y se distribuye, considerando quién legitima el conocimiento valioso, distinguiéndolo del que no lo es, hacia dónde se orientan sus implicaciones, etc. (2011, pp. 181-182)

Lo anterior nos reitera la importancia de los dispositivos que actúan en la escuela bajo el discurso docente asociado al poder de la institución escolar:

En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 2002, p. 35).

Es la relación poder-saber la que legitima el conocimiento valioso, al interior de las aulas el discurso del docente será el que valide o anule la producción del conocimiento en el habla de sus estudiantes. Por lo anterior es fundamental hacer un “análisis descendente para encontrar las fuentes ideológicas y los recursos del Estado, y ascendente para reconocer a los actores que participan en su reproducción” (Castellanos, 2005, p. 166). En nuestro caso buscamos que el docente se reconozca como un actor primordial en esta cadena de reproducción.

Los educadores introducen a los sujetos en formación en los procesos de valoración de los diferentes saberes y la distribución de acuerdo a los mismos en una sociedad determinada. El nivel básico de educación es en este sentido el encargado de perpetuar procedimientos de exclusión a través del discurso, y esa habla ritualizada se multiplica en cuantas voces puedan pronunciarlo, claro está de acuerdo a sus reglas y la cualificación que tengan para hacerlo, asociando este discurso con la verdad. Y si retomamos la idea de Ricœur (2010), de los discursos como acciones mismas en donde en medio de esas cosas dichas hay seres humanos que actúan y padecen (2010, p. 12), entonces estaremos dimensionando la autoridad del discurso escolar y por lo tanto la autoridad de sus actores; en este caso la autoridad del discurso docente.

Los docentes al interior de sus aulas reproducen ciertas formas del habla:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes? (Foucault, 2010, pp. 45-46).

En los sistemas de enseñanza, la educación consiste en adecuar los tipos de discurso a determinados grupos sociales, distribución del discurso que va acompañado de saberes y poderes. De no ser así ¿por qué entonces es tan importante la diferenciación de las personas por edad, por desempeño, por lugar de origen, por género, etc. si no es más que para regular las relaciones, los medios y desde luego los recursos?.

En el discurso de las reformas educativas de nuestro país (2009 y 2011) en la evaluación se usa como estandarte de cientificidad y “verdad”, la distribución de los recursos en los centros escolares están asignados bajo esa lógica que continúa perpetuando inequidades e injusticias:

Foucault (2010) nos explica que los tres grandes sistemas de exclusión que afectan al discurso, actuando desde el exterior son la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad. Los dos primeros son derivados de la voluntad de verdad, es ésta la que hace girar el curso de las otras dos, mostrando de formas tan sutiles como cada sociedad lo demanden sus mecanismos de control.

A partir del siglo XIX la voluntad de saber que implicaba al sujeto conocedor que asumía una posición determinada y su palabra tenía la fuerza de las acciones que generaba, se desplaza hacia el discurso mismo, al discurso que sirve al poder y a sus instituciones. En nuestro caso, la escuela a través del discurso de las disciplinas, del habla de los docentes se va a erigir como un establecimiento especializado en la producción del saber, desdeñando otros espacios en donde se genere un saber distinto. Ella a través de sus agentes educativos va a decidir a quién le asigna el poder de la palabra y el valor que ésta pueda tener, sean estudiantes o padres de familia, incluso docentes mismos.

La escuela hace valer su fuerza, su poder a través de la verdad que les inviste la institución que representan. De tal manera se va perpetuando la ritualización del

habla en las instituciones al disponer de mecanismos de control y poder; esta situación repercute en la conformación de nuestra identidad, no sólo individual, sino también como miembros de una comunidad determinada.

Una vez reconocido lo anterior, puedo decir que es de vital importancia que si se pretende una reforma profunda en el sistema educativo nacional, es ante todo indispensable pensar en una revisión crítica de la función de la escuela y el uso que como sujetos educativos hacemos de los discursos institucionales. Con la idea de recuperarnos como agentes que asumen una posición y ejercen con sus acciones su responsabilidad, para devenir sujetos fundadores (Foucault, 2010), es decir sujetos que pueden dar sentido a través de su actuar al discurso vacío de las instituciones.

Para lograr lo anterior es prioritario pensarnos como sujetos capaces de cambio al interior de una institución educativa. Sujetos que podemos configurarnos diferente en una trama pedagógica, sujetos que podemos producirnos renovados a través de nuestro relato. No obstante, para posibilitar transformaciones en esta dirección hay que considerar como una necesidad la reflexión sobre la formación de los sujetos en general y de los docentes en particular. ¿Por qué a pesar de todo tipo de estudios e investigaciones sobre el tema los docentes no podemos estructurar un discurso pedagógico propio? ¿por qué no podemos incorporar nuestra intencionalidad en la acción educativa para construir alternativas de acción en medio de las crisis? La respuesta a estas interrogantes la podríamos encontrar en las líneas de Saavedra (2005) al explicar: “la condición de subalternidad margina a los profesores, obligándolos a cumplir funciones de intermediación para reproducir, en el aula, el discurso educativo dominante, que busca la conservación del sistema” (2005, p. 36).

Lo anterior nos hace necesario aproximarnos a los estudios decoloniales que realizan un desmantelamiento de los discursos y los procesos a través de los cuales construimos nuestra forma de ser, pensar y hacer en los países de América Latina y sobre todo nos ayudaría a reflexionar sobre el proceso singular de nuestro

país en relación a otros del continente en horizontes educativos. Ya que como señala Aboites (2012);

Con su falsa promesa de mejoramiento, la evaluación “científica” cumple un papel esencialmente conservador; impide que la educación se convierta en una amplia vía de participación y conocimiento indispensables para el país, y hace difícil que lea y comprenda la otra historia, la de cómo los grandes saltos en el crecimiento y la calidad de los sistemas educativos de otras naciones latinoamericanas (como Argentina, Perú, Chile, Uruguay y Brasil, en el siglo XX) fueron resultado de amplios movimientos sociales (2012, p. 927).

Evidentemente nuestro país comparte una serie de características, todas ellas generadas a partir de los procesos de colonización vividos en este continente, razón por la cual es necesario reflexionar nuestro presente a partir de una conciencia histórica que recupere este eje de reflexión. Solamente la deconstrucción de las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido (De Sousa Santos, 2010) lograremos tomar distancia de la tradición que nos ha formado como sujetos subalternos, que ha reducido nuestra comprensión del mundo y que ha fracturado, de hecho, las dimensiones de la afectividad y la experiencia en nuestras relaciones.

Como señala Walsh (2011): “los procesos de decolonialidad apuntan a la construcción de otras condiciones de ser, de saber, de estar, de pensar, pero también de vivir” (2011, p. 247) y a pesar de las diferentes posturas que sobre el tema se han venido pronunciando en los países de América Latina con mayor o menor énfasis en los aspectos sociales, políticos o epistémicos, lo cierto es que el diálogo es la única manera de reconocer otras racionalidades. Y ya que como hemos señalado con anterioridad todo el asunto educativo está mediado por la intencionalidad de la transmisión, ¿cómo pensarnos como docentes autónomos sobre lo que transmitimos?, ¿cómo devenir docentes capaces de responder ante el saber transmitido?, construir respuestas viables a estas interrogantes nos ayudará a vincularnos en el espacio educativo no sólo desde las facultades cognitivas, sino también desde la construcción de sentido para los implicados desde una historicidad propia.

De manera prioritaria los docentes necesitamos modificar las relaciones de conocimiento que han propiciado nuestros condicionamientos. Es necesario que conozcamos nuestro horizonte histórico, comprendamos el proceso histórico que nos ha conformado y sólo entonces podremos:

[...] traducir la experiencia del Otro [...] la capacidad de comprensión, por tanto, es una tarea que depende en su fundamento de la capacidad de autocomprensión del intérprete. En este sentido, la superación de las distancias horizontales y verticales depende de la capacidad de autocomprensión y comprensión de los múltiples actores en el tiempo y en el espacio. La objetividad de la interpretación sólo puede estar garantizada por la participación reflexiva del intérprete (Arriarán, 2009, p. 20).

Asumiendo que como sujetos educativos somos intérpretes de los múltiples contextos y realidades con las que interactuamos, es urgente que nos pensemos desde esta dimensión de nuestra práctica y discutamos las distintas propuestas epistemológicas sobre la producción del conocimiento y la manera en la cual la investigación social está orientando el mismo. No podemos permanecer ajenos a la orientación de las últimas reformas y los dispositivos que emplea:

La homogenización de la visión de la realidad es un proceso que, además de los medios de comunicación de masas, que difunden las imágenes, símbolos y significados, es propicio por las prácticas de escolarización de la institución educativa y por la práctica docente caracterizada por una condición de subalternidad de los profesores (Saavedra, 2005, p. 35).

La aproximación a discursos que fracturen la lógica racionalista y develen la matriz cultural colonialista que busca a toda costa un perfil de estudiante de educación básica y un perfil de docente competente para garantizar la generación del recurso humano que requiere el sistema (Zemelman, 2005), es un elemento esencial para comprender por qué hay una responsabilidad en lo transmitido, es decir, en la lectura que realizamos del currículo escolar. El reconocer que en tal propuesta de contenidos, de aprendizajes esperados, de aprendizajes mínimos (desde las agencias internacionales), hay estrechos lazos entre poder y dominación y que en estas relaciones se va gestando, al abrigo de la educación, la construcción del “otro” y de la alteridad; permite asumirse como sujetos capaces al tomar postura sobre los discursos que o bien ayudamos a reproducir o a desmantelar.

Una revisión al currículo desde esta mirada nos permitirá:

[...] ir más allá de las nociones de prejuicio y discriminación, las cuales frecuentemente tienden a llevar la cuestión hacia el plano individual y psicológico. Precisamos discutir el carácter social e histórico de los mecanismos de dominación. Para ello, es necesario comprender que el prejuicio y la discriminación no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscritas en la historia y el tejido social (Tadeu da Silva, 1997, p. 5)

Si los docentes están en posibilidad de realizar la traducción pertinente de estos elementos se puede comprender que hay una construcción y producción de identidad que subyace en la misma y lo más importante cuestionar los conocimientos presentados en el currículo como verdad inalterable. Desde nuestra posición subordinada a una dirección, a una supervisión, a una jefatura de sector, a una dirección general, etc. podemos asumirnos como docentes capaces si logramos ubicar la responsabilidad que tenemos ante las nuevas generaciones para posibilitar una mirada diferente sobre lo ya existente. De esta manera nuestra acción educativa cobrará sentido y estaremos en condiciones de diseñar estrategias desde lo local y lo particular para formar en los estudiantes una conciencia histórica crítica que les permita dialogar con lo global y lo “universal” y puedan construir desde otras lógicas una manera de ser, hacer y estar más comprensiva.

Como se ha constatado, la educación de nuestro país está diseñada bajo una epistemología colonialista que sigue manteniendo y reproduciendo su sistema de dominación. A continuación abordaremos dos elementos del actual currículo que requieren especial atención no sólo por la presión que existe sobre los profesores para su tratamiento en el aula, sino también por la incompreensión que existe en los procesos que involucra su incorporación educativa en uno y en el otro por la pragmatidad que está definiendo su proceso de aprendizaje. Me refiero a las tecnologías de la información y la escritura respectivamente.

1.3 El lugar de las tecnologías de la información

Las narraciones educativas, producto de la sociedad globalizada, reconocen en las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) un elemento imprescindible en las reformas educativas:

Dentro del PND³, la educación es considerada un factor determinante en el desarrollo integral de las personas y de la población. La formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel están ligados al avance de la digitalización y la adopción y uso de las TIC; para tal fin es necesario desarrollar un ecosistema científico-tecnológico vinculado a instituciones educativas, centros de investigación y sectores público y privado en torno al desarrollo de una infraestructura científica y tecnológica (Estrategia Digital Nacional, 2013, p. 32)

Y con la idea de desarrollar tal ecosistema el gobierno diseña el plan de acción denominado Estrategia Digital Nacional que tiene como finalidad insertar a México en la sociedad de la información y el conocimiento, argumentando que con ello mejorará la calidad de vida de las personas. El tercer objetivo de la Estrategia hace referencia al tema que nos ocupa: *Educación de calidad* cuyo propósito es:

Integrar las TIC al proceso educativo, tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en los de formación de los docentes y de difusión y preservación de la cultura y el arte, para permitir a la población insertarse con éxito en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Estrategia Digital Nacional, 2013, p. 16).

En esta cita se puede apreciar de nuevo la idea de progreso lineal que concibe el uso de las tecnologías como el siguiente nivel ineludible para acceder al conocimiento en nuestra era. Sin embargo, sería pertinente analizar cuál es la relación existente entre información y conocimiento y si efectivamente las tecnologías abrevian el paso de una a otra. Además de conocer cómo se están transformando las relaciones humanas al interior de las sociedades en este proceso y sobre todo cómo los docentes se están posicionando en este debate.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2010) hay diferencias fundamentales entre la información y el conocimiento por una parte:

La *información* es algo cuasi material, es el contenido que se emite y circula por los diversos medios y formas de comunicación –lo que se transmite-, es *significado codificado* disponible para ser comunicado a otros... el conocer y el conocimiento hacen referencia a procesos o actividades internas de elaboración o de transformación de datos, informaciones o saberes (2010, pp. 192-193).

Gimeno (2010) señala que: “desde el punto de vista del sujeto, lo esencial es la apropiación de la información para que, una vez que se transfiera y se transforme en conocimiento subjetivo, pase a ser el contenido de determinados procesos cognitivos” (p. 194). Aspecto que no puede pasar desapercibido desde los

³ Plan Nacional de Desarrollo

contextos escolares, ya que es una idea recurrente pensar que la simple acumulación de información es la llave del conocimiento.

Razón por la cual autores como Raffaele Simone (2001) establece que estamos en la Tercera Fase en la historia del conocimiento, al explicar que los sujetos vivimos una revolución en la manera de generar, distribuir y conservar el conocimiento y la información. Para este autor la primera gran revolución fue la invención de la escritura, la segunda la constituyó la imprenta y actualmente nos encontramos con una fase en donde la informática y la telemática han marcado un antes y un después en las formas de conocer y de relacionarnos en el mundo. Lo anterior lo constatamos en la vida cotidiana de las aulas en las que los alumnos antes de ingresar a ellas han desarrollado un tipo de inteligencia completamente diferente al que se ha cultivado para la adquisición de la escritura que requiere lo que Simone (2001) ha denominado la inteligencia alfabética o secuencial. Por otra parte, siguiendo a este autor la inteligencia simultánea que ha modelado a los estudiantes antes de ingresar a una aula se caracteriza por: “la capacidad de tratar al mismo tiempo diferentes informaciones, pero sin que sea posible establecer entre ellas un orden, una sucesión y por lo tanto una jerarquía” (p. 89).

La distinción arriba citada es esencial para los docentes, ya que al ser la escuela el espacio ideado para la producción del conocimiento a las nuevas generaciones, hay que repensar la estrategia que ésta ha desplegado para responder a estas dos realidades que albergan sus muros. Y sobre todo identificar que hay una relación indiscutible entre el *media* utilizado preferentemente en una sociedad y los tipos de inteligencia que promueve o desatiende.

En nuestro país por ejemplo, la incorporación de las TICs al espacio educativo se dio sin una comprensión de los procesos cognitivos y metodológicos que implica el uso de los *media* y el desarrollo de ambas inteligencias. Desde el programa Enciclomedia (2004) que funcionó con una serie de irregularidades, continuando con el programa de Habilidades Digitales para Todos (2008), que contemplaba la formación y certificación de docentes y directivos, mismo que no se realizó por

otra serie de irregularidades y actualmente la Estrategia Digital Nacional (2013) que en materia educativa promete lo siguiente:

En este sentido, los objetivos que la Estrategia plantea contribuyen de manera directa al mejoramiento de la educación, toda vez que la adopción de las TIC permite:

- Reducir la probabilidad de la deserción escolar al proveer un apoyo más intenso al alumnado en riesgo.
- Ampliar las oportunidades de acceso a todas las regiones y sectores de la población.
- Posibilitar el acceso universal a la cultura.
- Promover la educación a distancia habilitada por tecnologías digitales (Estrategia Digital Nacional, 2013, p. 32).

Los puntos anteriores nos permiten apreciar el desconocimiento desde el cual se implementan los programas como señala Rueda:

[...] los modelos de uso de las tecnologías en las instituciones escolares se han quedado en un discurso tecnocrático, en una concepción técnico-racional y un uso instrumental y con un enfoque entre conductista y cognitivista bastante lejos incluso de los supuestos de estas teorías y más aún de las teorías constructivistas, hermenéutico- interpretativas, sociocríticas y de la complejidad propias de las últimas décadas (2007, p. 102).

Por lo anterior es prioritario que como docentes nos involucremos activamente en las teorías sobre el tema ya que como hemos observado desde la propuesta institucional no podemos esperar un abordaje que permita comprender los diversos aspectos que nos posibiliten pasar: “de la tecnología educativa a la educación en tecnología” (Rueda, 2007, p. 104). Únicamente a través del reconocimiento de las particularidades de las diferentes formas del saber podremos dar cuenta como docentes de las aproximaciones que realizamos con cada actividad propuesta al interior de los salones de clase, con el fin de que las nuevas generaciones moldeadas por otras formas de relación y de usos del lenguaje incorporen el lenguaje escrito como una experiencia que les permita “ordenar la vivencia de la vida misma” (Bajtín, 1982 en Arfuch, 2012, p. 23).

1.4 La escritura: ¿un aprendizaje instrumental?

El Plan de Estudio 2011 organiza los espacios curriculares en Campos de Formación, el que comprende la asignatura de español corresponde al de Lenguaje y Comunicación. En éste se establece el siguiente propósito para la educación básica:

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011, p. 36).

Así se establecen las pretensiones del estudio de la lengua después de doce años de escolaridad, se reduce al desarrollo de habilidades para sortear la vida en sociedad. Por si no bastase este planteamiento contamos también con los Estándares Curriculares organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno; se argumenta que dichos cortes corresponden a momentos cognitivos clave en el desarrollo de los estudiantes. Pero sin lugar a dudas la razón de ser de los Estándares la encontramos en la cita siguiente “los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos” (SEP, 2011, p. 35). Constatamos una vez más el valor de la evaluación moderna asociada a los intereses económicos del mercado internacional como ya se venía advirtiendo al inicio del capítulo. Y dado que lo más importante en todo el proceso de enseñanza es que los estudiantes alcancen los puntajes recomendados por las agencias internacionales, los estándares se valen de los aprendizajes esperados que le indican a los docentes de manera más específica lo que tienen que lograr en cada grado. Se ocasiona así una distancia cada vez más grande entre la acción docente y la capacidad de reflexión y creatividad que la misma exige.

El enfoque de la asignatura de español señala lo siguiente en cuanto a la manera de estudiar el lenguaje:

El papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental. Por un lado, debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea abordada y comprendida, y los alumnos desarrollen habilidades de interacción y expresión oral y escrita para comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones, y al mismo tiempo aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos. A lo largo de la

historia, los seres humanos han desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje oral y escrito. Estas diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos, constituyen las prácticas sociales del lenguaje. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y vinculada con una situación social particular (SEP, 2011, p. 23).

El lenguaje tanto oral como escrito está delimitado a la función social que cumple privándolo de esta manera de la dimensión ontológica que lo constituye y que otorga singularidad en la constitución del ser humano. Como señala M. Esther Bonilla (2012):

[...] las teorías que nos aportan las ciencias (psicología educativa, lingüística, sociolingüística) son valiosas pero insuficientes para atender un ámbito intrínsecamente humano como es el lenguaje y su modalidad en la expresión escrita; sostengo que la filosofía pragmático-empírica que subyace a los planes y programas no ha sido la adecuada para fundamentar dicha enseñanza y aprendizaje sino que existen otras teorías filosóficas (hermenéutica, por ejemplo) de carácter humanista (desde lo ontológico y ético) y educativas que nos permiten 1) comprender la naturaleza del lenguaje humano y del texto escrito a partir de un concepto de persona y 2) proponer un modelo de comprensión a la práctica del lenguaje y del texto en el contexto educativo, a partir de lo cual se podrán desarrollar nuevos cómo a su enseñanza y a su uso (2012, p. 34).

La cita anterior pone el acento en lo que a mi parecer es la principal carencia en el uso de la escritura, ya que al reducir todo mensaje escrito a un destinatario en donde el texto y la convencionalidad del mismo cobra valor sólo por esa práctica social; encontramos que los docentes aplican esa misma lógica en sus textos escritos.

Si no hay nada que entregar por escrito a una autoridad, no hay razón para emplearla, si de entregar se trata los formatos es lo ideal, ya que sólo hay que “llenar”. Cuando se emplea un diario de clase y el docente escribe en él es por conservar “evidencias” de actividades cotidianas en el uso de la escritura y después del primer ciclo (1° y 2° grado), donde se supone se ha adquirido la escritura no es frecuente su uso. Y dado que mi propuesta de intervención con docentes parte del uso de la escritura como un medio para organizar, definir, aclarar, situar, proyectar, en una palabra dar forma a una vivencia para que ésta se convierta en experiencia surgida de la reflexión, me parece necesaria una mención a este tema. Que los profesores de primaria descubran que el uso de las palabras escritas nos transforman en la medida en la que realizamos el borrador

de una cierta historia de nuestra vida y sobre todo de nuestra vida como educadores.

CAPÍTULO 2 LA MIRADA REFLEXIVA DEL SER COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar que la acción educativa está basada en relaciones que son completamente ajenas a la lógica empresarial y que todo intento por reducirla a esa dimensión será un rotundo fracaso. Desde la creación de estándares para cuantificar y clasificar el aprendizaje obtenido hasta la delimitación de perfiles de egreso que producen la materia prima que las sociedades de consumo globalizadas requieren, nada está dejado al azar en la conformación de la identidad del sujeto en formación. Desde luego, tal conformación, como ya lo abordamos en el capítulo anterior, no se gesta de manera espontánea, sucede gracias a una serie de dispositivos desplegados por las instituciones educativas en las que el rol docente juega un papel determinante. Bien es cierto que el docente mismo se ha conformado bajo esa lógica utilitaria y en esa medida es pertinente cuestionarnos cómo se podría realizar un quiebre en los discursos que de igual manera los han conformado, razón por la cual se hace necesario hoy más que nunca reflexionar sobre la acción docente desde la capacidad de atestación de la misma. Lo anterior sólo será posible si partimos de la comprensión del sentido de la formación humanista que tendría que ser la finalidad principal de la educación que proporcionamos en las instituciones educativas. Sobre todo, pero no exclusivamente si consideramos que la educación pública tendría que garantizar una formación que posibilite el bien común. Como docentes responsables hacia las nuevas generaciones tenemos que recuperar una actitud crítica y consciente de nuestro hacer, nuestra formación y nuestro devenir como sujetos educativos que podemos posibilitar o no una transformación de la enseñanza y por tanto una experiencia diferente del mundo escolar.

En la primera parte del capítulo abordo el discurso que ha desplegado la Reforma Educativa sobre el papel docente y su rol en la concreción de las necesidades

educativas actuales. La transformación docente se ha enarbolado como la panacea para resolver a las inequidades en el sistema educativo mexicano, lo cual no posibilita una explicación seria de la compleja dimensión educativa. Ya que si bien evidentemente involucra de manera esencial al educador no se limita a éste. En el ciclo escolar 2012-2013, el Curso Básico de Formación Continua de Maestros en Servicio estuvo dedicado a la *Transformación de la práctica docente*; considero importante conocer su contenido para analizar los supuestos que subyacen a la propuesta institucional. Y a partir de ésta pensarla en otros términos, ligada ineludiblemente a una transformación desde el ser. ¿Cómo pensar una propuesta en la cual el docente se reformule en otros términos?, ¿cómo pensar la identidad del sujeto educativo desde la responsabilidad ética que implica la formación de las nuevas generaciones? ¿cómo conciliar el pasado que ha conformado al docente y al mismo tiempo abrirse a la novedad?

Los diversos estudios y análisis sobre las carencias en la formación docente, las crisis de las instituciones que lo colocan como el único responsable del fracaso educativo al ser él quién concreta la propuesta curricular, no posibilita un espacio que rompa con el discurso que lo ha perpetuado en tal encrucijada. Y sobre todo porque se reconoce que las propuestas que no transforman su ser docente no tendrán un impacto en su proceso de profesionalización que le permita establecer una interpretación de las propuestas institucionales y dar una respuesta ética en su quehacer al interior de las aulas. Es imprescindible que el *ethos* magisterial recupere el sentido del ser en las aulas y establezca como ejercicio permanente la crítica a los organismos del estado que lo perpetúan a través de un discurso vacío.

En la segunda parte presentaré la hermenéutica filosófica de Gadamer que me aporta elementos para reflexionar sobre el significado de la educación, la formación y los fines que ésta debería ocupar en nuestro país, si se tuviera como propósito el desarrollo humano de los educandos. Si se concibiera a la escuela como una institución pensada como el puente entre las generaciones pasadas y futuras en donde el encuentro se piensa en términos de lo que todos los actores educativos pueden posibilitar a los estudiantes para hacerlos partícipes críticos de

la cultura. Y de esa manera se cumpla el papel trascendente y preponderante del cual se ha investido a la educación, ser no solamente un esfuerzo de adaptación del individuo al grupo y a las formas de ser, de sentir, de percibir, de actuar y de pensar prefijadas a su deseo, sino al mismo tiempo ofrecer la posibilidad de individualizarse en un ser único, tomando conciencia de ello (Fernández, 1996 citada en Yentel 2006). Considero que ese es el “*bildung*” que Gadamer explica, caracteriza la verdadera formación de los seres humanos y que sin duda alguna debería ser la aspiración de la educación formal.

Al replantear el sentido humanista en la práctica educativa se hace obligada la revisión de los principios de formación y sus implicaciones en el devenir como ser humano. Concibiendo el proceso educativo y específicamente la relación del docente y el alumno como un encuentro humano, un encuentro de historias de vida, de narraciones, de voces múltiples que me acerca al uso de la narrativa en especial el relato histórico como un texto que posibilita la reflexión para la transformación de la práctica docente.

En la tercera parte, la obra de Bárcena y Mèlich (2009) *La educación como acontecimiento ético* me ayuda a definir la línea hermenéutica desde la cual quiero pensar la presente investigación. En este sentido la experiencia educativa sería ante todo un intercambio comunicativo, un intercambio subjetivo, un intercambio de identidades que requiere ser interpretado. Razón por la cual se hace necesario un enfoque hermenéutico que permita a los actores educativos interpretar su horizonte histórico y refigurarse al interior de una institución educativa. Concibo a ésta última como un espacio privilegiado para la acción, en el sentido que Hannah Arendt (1993) explica:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?”. Ese descubrimiento de *quién* es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos. (Arendt, 1993, en Bárcena y Mèlich, 2009, p. 65).

En la cuarta y última parte del capítulo, me centro en los estudios de Ricoeur sobre el hombre capaz que da cuenta de las reflexiones filosóficas sobre las capacidades de la intervención humana y las implicaciones éticas que ésta

conlleve. Concebir que el docente puede intervenir de manera reflexiva en el espacio educativo, requiere pensar: “la reflexividad y la alteridad constitutiva del sí mismo implicado en la acción” (Casarotti, 2012, p. 273).

2.1 Transformación docente ¿desde qué discurso pensarla?

Empezaré por el día que salí de Pencey, que es un colegio que hay en Agerstown, Pensilvania. Habrán oído hablar de él. En todo caso, seguro que han visto la propaganda.

Se anuncia en miles de revistas siempre con un tío de muy buena facha montado en un caballo y saltando una valla. Como si en Pencey no se hiciera otra cosa que jugar todo el santo día al polo. Por mi parte, en todo el tiempo que estuve allí no vi un caballo ni por casualidad. Debajo de la foto del tío montado siempre dice lo mismo: *Desde 1888 moldeamos muchachos transformándolos en hombres esplendidos y de mente clara.*

Tontadas. En Pencey se *moldea* tan poco como en cualquier otro colegio.

J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno*

El llamado a modificar las prácticas docentes recobra fuerza cada vez que hay una reforma educativa que promete siempre ser mejor que la anterior. Atendiendo a este llamado, se programan todo tipo de cursos, asesorías, talleres, trayectos formativos y otra serie de “capacitaciones” que nos confirman de nueva cuenta la incomprensión que prava sobre la constitución de la identidad y rol docente, y por otra parte define la matriz institucional desde la que opera la fuerza de lo instituido y las improntas que logran en los sujetos educativos. Sobre todo cuando se intenta borrar toda historicidad en la conformación de las instituciones educativas y por lo tanto del devenir docente. Eliminando así de la memoria colectiva los acontecimientos que han marcado los derroteros del colectivo y que nos permitiría reflexionar sobre por qué los profesores de educación básica pasaron de ser actores sociales imprescindibles en la conformación de la identidad nacional a ser sujetos extraviados en su hacer cotidiano. Situar la condición docente como producto de la trama principalmente económica y política del país, nos permite

comprender a qué obedece el discurso de la tan deseada transformación docente desde las visiones uniformizantes.

En el ciclo escolar 2012-2013, el curso básico que se impartió al inicio del ciclo escolar; llevó como título *Transformación de la práctica docente* el cual abordó el tema de la profesionalización de éste en el marco de La Reforma Integral de Educación Básica (2012). En el tema uno denominado *La reflexión de la práctica docente. Elementos para su revisión*, se señala lo siguiente:

Lo fundamental al asumir una práctica reflexiva es lograr que el docente cuestione lo que realiza en su cotidianidad, que plantee preguntas que le permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario. Es importante que el docente a lo largo de todo el ciclo escolar se cuestione constantemente sobre su actuar, con preguntas como: ¿cuál es mi papel como docente en la sociedad actual?, ¿qué tan significativa es mi práctica para el alumnado?, ¿adapto los contenidos y su contexto para desarrollar un aprendizaje significativo?, [...] ¿considero los cambios que implica el nuevo currículum o desisto y continúo haciendo mi práctica desde lo que yo conozco?, busco fortalecer mi práctica docente?, ¿comparto con otros docentes mis inquietudes y expectativas? (SEP, 2012, p. 13).

A pesar de la importancia de estos cuestionamientos para lograr una práctica reflexiva, se requiere una distancia mínima en la que el profesor sujeto a la simultaneidad y emergencia de la vida de un salón de clases cuente con facilidades dentro de los colectivos docentes para dar ese rodeo necesario en cada una de las vivencias cotidianas. Y evidentemente lo importante es preguntarse cómo y a través de qué estrategias a lo largo del ciclo escolar se podría mantener una constante reflexión si la inercia de las prácticas sedimentadas en las instituciones no incentiva acciones diferentes. De hecho indicaría todo lo contrario al mantener una excesiva demanda administrativa en los centros escolares, que se ocupan de cumplir sólo con lo señalado para generar evidencias que sean “pruebas” de la labor realizada. Como señala Moreno (2012):

Además de las rigideces institucionales el hábito de la hiperestabilidad de un sistema burocrático *ahogado y bloqueado* por la rutina; que se ha enganchado con un tipo de formación, actualización y práctica docente centradas en el predominio casi absoluto de conocimientos instrumentales-rationales, (inteligencia intelectual) pero que ignora los conocimientos afectivo-emocionales y espirituales (inteligencia emocional); como acertadamente lo señala D. Goleman (1997) y otros autores similares (p. 80).

Es bajo esta concepción que se han desarrollado las propuestas que aparecen en el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013*:

[...] en su quinta edición, lo conforman 1,053 programas académicos distribuidos en 19 áreas de conocimiento y un campo de trayectos formativos en concordancia con los Acuerdos número 592 y 593, los diagnósticos formativos derivados de las diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como ENLACE, PISA, Preparación Profesional, entre otras; así como las prioridades educativas nacionales de la Reforma Integral de Educación Básica y las necesidades educativas para la atención de grupos sociales prioritarios (2012, p. 5).

En la revisión de los 1,053 programas académicos es importante señalar que sólo uno de ellos deja de lado la orientación prescriptiva y ofrece un respiro en el saturado discurso de competencias, perfiles, calidad, productividad, desempeño, etc., para ofrecer una mirada diferente sobre las implicaciones de la formación docente en servicio. En el área de Asesoría, el Diplomado denominado *La profesionalización docente: de la vocación a la profesionalización*⁴ establece como propósito general:

Fortalecer la práctica docente como un ejercicio profesional histórico, interactivo y dialógico orientado a la formación integral (personal, profesional, y social) de los sujetos del aprendizaje a través de la reflexión y la sensibilización a la profesionalización y formación continua del colectivo docente (2012, p. 908).

La estructura del diplomado busca que los docentes reflexionen sobre temas que generalmente no se consideran parte fundamental de su quehacer en las aulas, como por ejemplo saber por qué las agencias internacionales emiten recomendaciones a los países miembros, por qué las aparentes incongruencias entre el discurso y las acciones desplegadas en los centros escolares. Hacer visibles estos aspectos en el horizonte del docente significa develar la importancia de la educación básica en la que no es casual que se busque a toda costa acotar la función docente a un molde preestablecido, a través de un modelo basado en competencias. Y al mismo tiempo dimensiona de una manera diferente cuan relevante es la función docente en este nivel educativo al posibilitar trayectorias no

⁴ Es importante aclarar que el Diplomado tiene una cobertura estatal (Morelos) y no nacional, ya que a diferencia de la visión estandarizada en la que basta con seguir unas actividades predeterminadas y coincidir en un discurso común, esta propuesta sí considera la relevancia de la formación de los coordinadores en el desarrollo de las actividades y por lo tanto de la reflexión misma.

sólo académicas, sino también de vida de franjas completas de la población de nuestro país.

Descubrir que si bien el rol docente ha estado sujeto históricamente a la función reguladora que los cambios sociales y culturales determinan, es posible que al realizar una lectura más completa de los aspectos que nos determinan se identifiquen aquellos en los que se puede tener más dominio. Como señala Moreno (2012):

Pues ciertamente las prácticas educativas se han venido transformando , pero son cambios determinados por la evolución de las fuerzas productivas, las relaciones sociales de producción, las crecientes divisiones técnicas y sociales de trabajo y las subsecuentes formas ideológicas de la conciencia social; pero de ninguna manera han apuntado hacia una ruta de liberación de las potencialidades y esencias del ser humano total; sino únicamente de su faceta productiva-material; es decir han liberado una faceta parcial (y eso de manera muy desigual) pero no total del ser (p. 99).

Es debido a este abandono de otras dimensiones que constituyen al ser humano como tal que su impronta se observa no sólo en los perfiles de egreso del alumnado, sino sobre todo y principalmente en el docente mismo. Aspecto que difícilmente es reflexionado si no se tiene la oportunidad de dar un rodeo al relato que nos contamos sobre nuestra acción docente y desde el cual nos proyectamos en el espacio educativo. La hipótesis que mantengo en este trabajo es que la propuesta de transformación docente tendría que pasar por una experiencia que recupere su autocomprensión desde su función como educador, así como una comprensión profunda de las relaciones que se tejen con los estudiantes. Ya que sólo a través de esta experiencia y esta transformación estará en posibilidades de formar bajo un paradigma que considere “al ser humano, su contexto, circunstancias y procesos sociohistóricos” (Moreno, 2012, p. 113).

Hannah Arendt (1996) en su obra *Entre el pasado y el futuro* aborda la crisis educativa y la tesis que expone está en relación directa con la crisis del mundo moderno que en materia educativa se traduce en la incapacidad de mediar entre la tradición (representada por la institución) y la innovación que representan las nuevas generaciones. Es importante que los educadores reconozcan la importancia de su figura desde esta aproximación:

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: «Éste es nuestro mundo» (1996, p. 201).

Este es el sentido que sería importante reconsiderar en la transformación docente, mirar desde esta dimensión a los sujetos educativos es sin duda una obviedad en la política educativa que a la luz de los aspectos revisados en este trabajo no podemos pensar que es ajena a los propósitos del Estado. La posibilidad de comprender la función de las instituciones educativas en el marco de la tradición que las sostiene, tomar distancia para reconocer sus alcances y limitaciones es el camino que nos ayudará a reformularla en otros términos y en definitiva a proyectarnos de una manera diferente en ellas. Dentro del marco de las instituciones públicas es importante profundizar sobre la concepción de la formación en el sentido adjudicado por la escuela clásica alemana sobre el ideal de la formación del hombre, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

2.2 La formación con rostro humano

Los fines de la Educación Básica en nuestro país reconocen la importancia de una formación humanista y así lo enuncia en los principales documentos que sustentan la Reforma Educativa, es recurrente la mención de la formación desde y para la comunidad:

[...] se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas de siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, [...] abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa, y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: estudiante, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua (SEP, 2012, pp. 10-11).

A partir de la cita anterior podemos cuestionar por qué a pesar de tales pronunciamientos los centros escolares distan mucho de ser ambientes en los

cuales se vivan tales experiencias; más bien se han gestado espacios de competitividad en donde es muy fácil que la violencia se manifieste. Ni estudiantes, docentes o padres de familia están ajenos a situaciones de violencia directa o indirectamente; la finalidad de la educación básica no ha logrado formar en este sentido de formación humana. Lo que me interesa en este apartado es abordar las implicaciones de la formación humanista ya no desde las notas institucionales, sino a la luz de la tradición occidental que nos ha constituido.

En la obra clásica *Verdad y Método I* Gadamer (1993) rastrea los conceptos básicos del humanismo. En primer lugar precisa el concepto de formación entendiéndolo como un concepto genuinamente histórico ya que para él la comprensión de lo humano requiere del carácter histórico de la conservación. La idea de la formación en este sentido implica la capacidad del hombre de elevarse por encima de su particularidad hacia la generalidad. Entendiendo con lo anterior el punto en el que los seres humanos reconocen que ceder a sus impulsos, deseos, intereses o necesidades personales a favor de otros que benefician a un grupo mayor. Es finalmente reconocer lo propio en lo extraño. Tal reconocimiento está basado en un retorno a sí mismo ya que los aspectos que los igualan son justamente los de su conformación humana, compartida en el lenguaje y las costumbres. Compartir un mundo significa desde esta visión conformarse con los códigos de una cultura determinada y en esa dimensión aproximarse a los otros.

Para lograr lo anterior es importante formar la memoria como la constitución histórica del hombre, lo que le permitirá ubicarse en el devenir de su tradición tomando distancia de la misma; ya que “cuando se comprende la tradición, no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. ¿Qué clase de conocimiento es éste, y cuál es su verdad?” (Gadamer, 1993, p. 8).

Así comprendida la formación en el ámbito educativo nos permitiría como docentes mirar posicionados desde otro sitio a cada uno de los estudiantes sin que peligre nuestro *ser* y de esa manera dialogar con otras formaciones históricas cristalizadas en el *otro*.

En segundo lugar, Gadamer (1993) apunta al sentido común como un elemento que funda la comunidad, un sentido que requiere especial atención y que no puede ser descuidado por la educación; ya que involucra un trabajo deliberado sobre la orientación de la voluntad y por lo tanto un ser ético. El sentido común involucra un contenido político-social que posibilita una vida en sociedad; al dotar a los individuos de un sentido crítico que les permita posicionarse en la misma. Muy alejado del uso convencional que se le asigna al término, lo fundamental del *sensus communis* en la educación estaría más relacionado con el sentido para actuar en un grupo humano o en una comunidad, es decir, en una generalidad concreta para actuar en la vida. Si contextualizamos este concepto del humanismo a las dinámicas de las primarias en las que laboramos podemos comprender por qué el abandono de este elemento en la visión de mundo que se refleja en una visión educativa ha generado una convivencia en la que priva la indiferencia entre sus miembros, desde luego su origen está fuera de sus muros; no obstante, debemos reflexionar en la manera en la cual contribuimos a su reproducción.

De acuerdo con Bauman (2011) la representación moderna de la comunidad es el Estado social que representa “una totalidad imaginada” como un entramado de lealtad, dependencia, solidaridad, confianza y obligaciones recíprocas, “fue un proyecto creado y fomentado precisamente para evitar el actual impulso “privatizador” (2011, p. 27). Evidentemente este Estado también denominado del “bienestar” articula un discurso sobre el estatus de ciudadanos como actores responsables por la creación y la asignación decente de los beneficios al interior de un grupo; sin embargo, nuestras sociedades están cada vez más alejadas de ese imaginario. La presión de los mercados globales tiene indudablemente una fuerte influencia en la “privatización” y su correspondiente consecuencia social. De acuerdo con el sociólogo y filósofo polaco Zygmunt Bauman cada día observamos con más frecuencia que:

[...] los individuos se ven obligados a idear soluciones individuales a problemas generados socialmente, y se espera que lo hagan como individuos, mediante sus habilidades individuales y sus bienes de posesión individual. Tal expectativa los enfrenta en mutua competencia y crea la percepción de que la solidaridad comunitaria

en general es irrelevante, si no contraproducente (excepto en la forma de alianzas temporarias de conveniencia, es decir, de lazos humanos que se atan y desatan a pedido y sin “compromiso” (p. 28).

Así experimentada la existencia cotidiana, ¿por qué la experiencia en las instituciones tendría que ser diferente?, es claro que como docentes no hemos realizado una lectura que nos permita comprender los fenómenos de convivencia en las escuelas, pensar que lo único que se necesita es introducir programas adicionales para “prevenir” la violencia y repetir consignas sobre el comportamiento en los estudiantes no es el camino para formarlos en el *sensus communis*.

Como un tercer elemento, Gadamer analiza el concepto de la capacidad de juicio que obedece no a una razón sino a una reflexión en donde prevalece la generalidad sobre la particularidad. De alguna manera para actuar con sentido común es necesaria una capacidad de juicio que permita distinguir entre lo justo y lo injusto, inclinarse por lo solidario y el provecho de la mayoría. La referencia para ejercer dicha capacidad crítica no se fundamenta en un principio conceptual o lógico, sino más bien en una sensibilidad ética. Razón por la cual es indiscutible la incorporación en los contenidos escolares de una reflexión profunda sobre estos aspectos, ya que como bien señala Hannah Arendt (1996) “la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo” (p. 200). Se enfatiza con lo anterior que como sujetos educativos debemos tener claridad en las funciones que corresponden a la escuela y aquellas que salen de su dominio, sin por eso perder de vista que hay una responsabilidad en la formación de los estudiantes desde la tradición humanista; que para Gadamer (1993) también involucra una auténtica solidaridad ética y ciudadana.

El cuarto y último concepto del humanismo es el gusto, que para el filósofo alemán constituye “algo más parecido a un sentido” (1993, p. 28) que de nuevo no tiene que ver con un conocimiento previo pero sí con una manera particular de conocer:

Lo que confiere su amplitud original al concepto del gusto es pues evidentemente que con él se designa una manera propia de conocer. Pertenece al ámbito de lo que, bajo el modo de la capacidad de juicio reflexiva, comprende en lo individual lo general bajo lo cual debe subsumirse. Tanto el gusto como la capacidad de juicio son maneras de juzgar lo individual por referencia a un todo, de examinar si concuerda con todo lo demás, esto es, si es «adecuado». Y para esto hay que tener un cierto «sentido»: pues lo que no se puede es demostrarlo (Gadamer, 1993, pp. 28-29).

Cada uno de los conceptos del humanismo que Gadamer estudia para profundizar en la cuestión del método empleado para la comprensión en las ciencias humanas, surge como una preocupación eminentemente filosófica sobre el asunto de la interpretación camino a la comprensión del ser humano. Heredero de una tradición humanista, el filósofo alemán nos aporta un camino hacia el conocimiento diferente al impuesto por el positivismo científico:

Gadamer no tiene nada en contra del conocimiento metódico como tal, y le reconoce toda su legitimidad, pero estima que su imposición como modelo único de conocimiento tiende a dejarnos ciegos ante otros modos de saber. Una reflexión, por tanto que quiera hacer justicia a la verdad de las ciencias del espíritu, una reflexión que incumbe a lo que podemos llamar una «hermenéutica», no ha de ser necesariamente una metodología (Grondin, 2008, p. 73).

Desde la postura humanista, la apuesta consiste en contribuir a la formación “(bildung)” y a la educación desarrollando en los sujetos educativos su capacidad de juicio. Considero que es necesario hoy más que nunca que los docentes nos asomemos a otras concepciones sobre los términos formar, educar, valores, convivencia, comunidad, etc... Ya que seguimos inundados de programas y proyectos de corte positivista que tienen como perspectiva primera producir resultados objetivables y medibles. Explicarnos por qué a pesar de que en la asignatura de Historia se enuncia una competencia en la *formación de una conciencia histórica para la convivencia*, cada día las dinámicas de convivencia en los espacios educativos se rigen por una violencia directa. De igual manera en la asignatura de Formación Cívica y Ética se enumera una serie de competencias que tan sólo al leerlas nos hacen pensar que efectivamente como docentes hay “algo” que estamos haciendo muy mal ya que de lograr que los estudiantes cubrieran tales competencias la escuela, la sociedad, la humanidad sería otra. Por ejemplo encontramos lo siguiente:

- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad

- Respeto y valoración a la diversidad
- Manejo y resolución de conflictos
- Conocimiento y cuidado de sí mismo
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad

Bien, lo anterior sólo para mostrar la manera en la cual los docentes de educación básica al leer el programa no acertamos a “diseñar e implementar” estrategias que nos lleven a tales resultados observables en los estudiantes. Tal vez se deba a que la aproximación que estamos realizando sobre el *ser*, su *estar* en el mundo, y la responsabilidad que nos atañe desde la esfera educativa no es la más adecuada. Y sin lugar a dudas, lo anterior implica una mirada sobre nosotros mismos como educadores, con nuestro *ser* y nuestro *estar* en el mundo y en la institución.

Para Gadamer la vía para la comprensión es a través de los prejuicios no entendidos en el sentido clásico de la Ilustración que le asigna un matiz negativo de “juicio sin fundamento”, sino en su valoración positiva que nos permite la comprensión a través de la autoridad y la tradición en la cual nos hemos formado y desde la cual interpretamos el mundo. Es por eso que señala que “sólo el reconocimiento del carácter esencialmente prejuicioso de toda comprensión confiere al problema hermenéutico toda la agudeza de su dimensión” (Gadamer, 1993, p. 171). Me parece que ubicar la comprensión desde la mirada hermenéutica puede ayudarnos como docentes a reflexionar sobre la interpretación que realizamos del *otro* en el diálogo educativo, si efectivamente, podemos superar nuestra particularidad y abrirnos a otros horizontes que nos enseñen a reconocer, “humildemente, nuestra propia finitud” (Grondin, 2008, p. 73) y apreciar el trabajo de la conciencia histórica para tal propósito. En la visión hermenéutica de Gadamer el proceso de la comprensión y su objeto son esencialmente lingüísticos:

Gadamer sostiene que el lenguaje es ya la articulación del ser mismo de las cosas. No es un instrumento del que disponemos. Es más bien el elemento universal en el que están inmersos el ser y la comprensión. Este elemento universal de la dimensión lingüística –del sentido, del ser y de la comprensión– habilita a la hermenéutica a elevar una pretensión de universalidad. La hermenéutica sobrepasa entonces el

horizonte de una reflexión sobre las ciencias del espíritu para convertirse en una reflexión filosófica universal sobre el carácter lingüístico de nuestra experiencia en el mundo y del mundo mismo (Grondin, 2008, pp. 89-90).

Ahora bien, en el siguiente apartado abundaré sobre las implicaciones éticas del trabajo sobre la conciencia histórica y la función de la escuela, en donde los docentes asumen una responsabilidad entendida en ambos sentidos como “*dar respuesta y responsabilidad*” (Arfuch, 2012, p. 67) en el proceso de la transmisión de la tradición que representan.

2.3 La transmisión como responsabilidad en la educación

En el texto de Bárcena y Mèlich *La educación como acontecimiento ético* (2000), se aborda la idea de la educación pensada desde:

[...] una suerte de pedagogía crítica de nuestras sociedades modernas, las cuales necesitan olvidar lo que ha ocurrido en el pasado reciente para avanzar en el cumplimiento de sus expectativas de progreso, y en su vocación democrática, que se articula sobre un pasado plagado de víctimas inocentes. Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema omniabarcante y totalizador. Una sociedad en la que educar constituye una tarea de fabricación del otro con el objeto de volverlo competente para la función a la que está destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos (p. 14).

Con lo anterior podemos situar que la obra realiza una crítica a las sociedades modernas, y desde lo pedagógico apunta hacia los temas que considera forman una consciencia crítica y forma identidad. Lo que me interesa desarrollar en este apartado es la constitución del ser humano como un ser histórico y la idea de responsabilidad. La primera porque a través de este desarrollo puedo situar al sujeto educativo en la larga cadena de la tradición humana y siendo conscientes de ese hecho no se puede desde una dimensión ética permanecer “neutral” ante las propuestas curriculares actuales. La segunda, justamente en respuesta a la anterior, significa asumir la responsabilidad de establecer una relación con los estudiantes desde otra lógica:

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*. Es una pedagogía de la *hospitalidad* precede a la propiedad, porque quien pretende

acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15).

Ambos aspectos me parecen esenciales para sustentar la propuesta de intervención que planteo y argumentar por qué como docentes si queremos resignificar nuestra acción educativa tenemos que buscar desde otras lógicas caminos que nos ayuden a pensar la educación como una posibilidad de mejorar la humanidad tal como la conocemos.

La memoria nos permite establecer un lazo entre el pasado y el presente, nos permite transitar de lo individual a lo colectivo a través de la Historia y sobre todo hace presente lo ausente mediante la narración, de ahí su fuente interpretativa y por lo tanto reflexiva. Mi interés en considerar estos aspectos en relación a los sujetos educativos es doble, por una parte considero que la autocomprensión permitirá tener una perspectiva diferente sobre lo que significa humanizar y la función de la institución educativa en este sentido. Y evidentemente mi *ser docente* al interior de una escuela me demanda una respuesta diferente al considera el pasado como:

[...] objeto de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda teoría de la cultura (y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura, como hemos dicho) exige, por tanto, la referencia a la memoria como forma del conocimiento de lo humano. Por lo mismo, no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, junto a ello, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una *cultura anamnética*, una cultura de la memoria (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 26).

Así el asunto de la transmisión adquiere un sentido particular en la educación porque al señalar la intencionalidad de los sujetos educativos que intervienen en ésta nos lleva a la consiguiente responsabilidad que lo anterior implica. Una vez establecido en el capítulo anterior que las narraciones educativas aunque así lo pretendan, no se gestan desde una neutralidad. De igual manera como docentes no podemos pretender ser un mediador “neutro” de los conocimientos también surgidos de la “neutralidad científica”; argumentando que es sólo la función que nos compete. Como ya se abundó en el capítulo anterior el sentimiento de “incompetencia” y frustración en el sentir de los docentes dado el discurso en el que están inmersos, no ofrece una oportunidad para verdaderamente representar

la acción docente desde el humanismo. Y definitivamente *el ethos* magisterial tiene que forjar un *sentido* que le permita ser capaz de dar cuenta de sus acciones y asumir la responsabilidad sobre una comprensión de la importancia del pasado, de la historia, de la tradición de la que forma parte. Introducir al niño en su tradición implica concebir la educación como:

[...] el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de las ruinas que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

De esa manera asumir la responsabilidad implica una formación docente en la práctica muy diferente a la concepción de *profesionalización de maestros en servicio* que procuran las instituciones educativas. Recobrar el sentido de su función es tarea de cada uno de los docentes que se comprometa con su actividad en las aulas y sobre todo con vivir una experiencia educativa llena de sentido. Aspecto que ocupa el desarrollo del siguiente apartado.

2.4 La acción docente revestida de sentido

Una vez realizado el recorrido anterior la función docente adquiere un sentido diferente al reconocer la responsabilidad asumida al decidir participar en la formación de los *recién llegados*. Las acciones emprendidas adquieren otra dimensión ya que no podríamos reducirlas a una visión instrumental, sino todo lo contrario ahora comprendemos la dimensión ética que implica el actuar del sujeto educativo. Ahora bien, el propósito de estas líneas es perfilar porque insisto en las capacidades del sujeto educativo, por qué considero que el docente puede ser capaz de atestar, que en la obra de Ricœur significa dar testimonio de sus capacidades; en su labor cotidiana en la que ineludiblemente se encuentra un otro que busca dotar de sentido el mundo al que ha llegado. Ricœur perseverante en su obra por comprender al ser humano en sus motivaciones nos brinda una reflexión sobre el hombre capaz como base para la ética. Analizar los diferentes

grados de capacidades del sí mismo me permite reiterar el trabajo personal permanente para interpretar los signos que nos permiten ser en el mundo: “el sí en su relación consigo mismo, el sí en su relación con el otro cara a cara, el sí en su compromiso con respecto al tercero, el sí en su modalidad hermenéutica, en suma, el sí en su relación con otra lengua que no es la suya” (Fiasse, 2009, p. 12).

Los docentes se encuentran rodeados en un salón de clases por *otros* seres humanos cara a cara, como mediadores y representantes de la tradición, es necesario que realicen un trabajo de reinterpretación sobre ellos mismos. Es decir, cuanta mayor comprensión tengan sobre su relación con ellos mismos, mayor claridad tendrán sobre la relación que establecen con los alumnos y el tipo de compromiso que establecen con ellos considerados como terceros. La idea de proporcionar una experiencia diferente a los docentes que no se reduzca a un espacio laboral sino que aplica en todo el *ser* y que ciertamente la manifestación que en este trabajo me interesa es el *ser* educativo; me lleva a revisar la noción de identidad personal marcada por la temporalidad. Y ¿por qué por la temporalidad? Porque el docente se ha conformado tal como es por su historia, los discursos que han inundado la formación docente en la práctica se dirigen a un aquí y un ahora del hacer docente; sin embargo nos explica Ricœur:

La laguna más importante que presentan nuestros estudios anteriores ante un análisis retrospectivo, concierne evidentemente a la dimensión *temporal* tanto del sí como de la propia acción. Ni la definición de la persona en la perspectiva de la referencia identificante, ni la del agente en el ámbito de la semántica de la acción, que, presuntamente, enriquece la primera aproximación, han tenido en cuenta que la persona de la que se habla, que el agente del cual depende la acción, tienen una historia, son su propia historia (1996, p. 106).

Razón por la cual es importante poner el acento en las capacidades del agente: la capacidad de decir, de actuar, de contar, la atestación y la promesa (Ricœur, 2004) y cómo cada una de estas capacidades no pueden ejercerse desde una posición neutra sino que requiere una postura en donde el sujeto capaz se prueba como sujeto responsable, en la medida en la que logra insertar su acción a las exigencias del orden simbólico. Y en el caso del sujeto educativo se acentúa la lucha por el reconocimiento ante un contexto social e institucional que lo priva de la estima social genuina, basada en el reconocimiento mutuo y que fortalece el

vínculo social. Las instituciones educativas, como ya he abundado en otros apartados, han trastocado el intercambio basado en la generosidad, en el “don” que una generación brinda a otra; por así nombrarlo en el intercambio entre docente y alumno.

Es momento de conocer cómo define Ricœur (1996) la atestación y lo que involucra en términos de la propuesta de la hermenéutica del sí:

[...] la atestación puede definirse como la *seguridad de ser uno mismo agente y paciente*. Esta seguridad permanece como el último recurso contra toda sospecha; aunque siempre, en cierta forma, sea recibida de otro, permanece como atestación *de sí*. La atestación de sí es la que, en todos los niveles –lingüístico, práxico, narrativo, prescriptivo-, preservará la pregunta *¿quién?* de dejarse reemplazar por la pregunta *¿qué?* o por la pregunta de *¿por qué?* (1996, p. XXXVI).

En este sentido me interesa remarcar este aspecto en la acción docente ya que al interior de las instituciones fácilmente se desplaza hacia el *¿qué?* o el *¿por qué?* teorizando sobre los problemas de la acción en el mundo educativo. Cuestionamientos como los siguientes son una constante en las reuniones de profesores: *¿qué están dejando de hacer los padres de familia?*, *¿qué problemas existen para seguir una planeación?*, *¿por qué los estudiantes ya no nos respetan?*, tan sólo por mencionar algunas. Cabe mencionar que efectivamente no es sencillo dilucidar esta cuestión en el complejo sistema institucional:

[...] la acción específica de un agente particular, aparece siempre entrelazada con otros muchos que también actúan en un marco institucional de complejas relaciones jerárquicas. Varios actores con diferentes roles concurren en una misma acción global. Miríadas de microdecisiones individuales se conjugan en un complejo sistema institucional. Los efectos de esa acción colectiva se perciben y experimentan, pero la responsabilidad personal de los agentes queda diluida en esa compleja trama social (Casarotti, 2012, p. 270).

Razón por la cual es vital centrar en el debate filosófico la cuestión del vínculo entre el agente y su acción. De igual manera para Ricœur la reflexividad del sí mismo, implica la noción del otro no sólo en las relaciones interpersonales sino también con las instituciones. Entendidas como “la estructura de *vivir-juntos* de una comunidad histórica [...] la idea de institución se caracteriza fundamentalmente por costumbres comunes y no por reglas coaccionantes” (Ricœur, 1996, p. 203).

El segundo aspecto a desarrollar es la promesa que atendiendo a lo expuesto por Ricœur implica antes que nada:

[...] poder prometer presupone poder decir, poder actuar sobre el mundo, poder contar y formar la idea de la unidad narrativa de una vida, en fin, poder imputarse a sí mismo el origen de sus actos. Pero la fenomenología de la promesa se concentra precisamente en el acto por el que el sí se compromete efectivamente (2006, p. 165).

El compromiso es en este sentido, una promesa más fundamental, la de cumplir con la palabra en cualquier circunstancia. Es así como el principio de fidelidad a la palabra dada nos remite a la institución del lenguaje ya que el compromiso es ante todo hacia el productor del mensaje para hacer o dar algo: “la promesa no tiene sólo un destinatario, sino también un beneficiario. Precisamente por ésta cláusula del efecto benéfico, el análisis lingüístico exige la reflexión moral” (Ricœur, 2006, p. 167).

Es así como el asunto de la promesa pensado en el caso del sujeto educativo me permite vincular la valía ética como agente de acción al interior de una institución en la que el lenguaje juega un papel fundante y eso nos remite a su permanencia a través del tiempo:

[...] el sí mismo puede sostener su palabra y mantenerse en una temporalidad distinta al tiempo de las cosas en la medida en que se hace “contable” para los otros y se reconoce perteneciente a una comunidad de personas con valor absoluto. En esta pertenencia concreta que el acto de promesa inaugura, se le ofrece a cada hombre y a cada mujer la posibilidad de tejer una “temporalidad otra” en el tiempo de las cosas. La promesa asegura así la continuidad temporal de la acción, impidiendo que el actuar humano sea una simple suma de gestos espasmódicos. De ese modo, gracias a la promesa, la iniciativa inaugura realmente un curso nuevo en la historia con un presente cualificado, cargado de inminencia del futuro y de la riqueza del pasado, y no un instante cualquiera sin espesor (Casarotti, 2012, p. 275)

La apuesta es que a través del trabajo de autocomprensión el docente pueda mantener su capacidad de agente capaz al interior de una institución sin importar cuan larga sea su permanencia en ésta. Y lograr de esa manera una espiral permanente entre interpretar y comprender y que lo lleve a reconfigurarse en una versión mejor de lo que se era.

CAPÍTULO 3 DESDE EL AULA INTENTOS POR SER CAPAZ

INTRODUCCIÓN

Como se abordó en el segundo capítulo, la noción de la educación como un acontecimiento ético es la postura que prevalece en este trabajo de investigación. En ese capítulo se abundó sobre la concepción filosofía de la labor educativa de manera general, sus fines y cómo la institución educativa se responsabiliza o no de la herencia histórica ante las nuevas generaciones. Ante la postura enmarcada en el capítulo se hace necesaria una actitud docente diferente, que testimonie en el encuentro educativo un ser y un hacer comprometido con su tradición cultural. Usando la identidad narrativa para explicar los aspectos que constituyen la identidad docente, podemos hablar de posibilidades reales de transformación de éste ya que una experiencia formativa devendría en un acontecimiento.

En el presente capítulo voy a desarrollar los criterios que sustentarán mi propuesta de intervención con docentes de educación primaria de escuelas públicas que atiendan una población diversa culturalmente y que enfrentan los retos de posibilitar aulas, donde prevalezca la formación humanista que se funda en la comprensión entre sus miembros. Lo que delíneo en estas páginas es la posibilidad de concebir la profesionalización docente como un proceso en el cual, a través de la elaboración de un relato de vida, los docentes logren aventurarse a reconfigurar su actuar en las aulas.

En la primera parte abordo los usos de la narración y los relatos de vida como un medio para apoyar la práctica docente desde diferentes enfoques teóricos. Me interesa lo anterior ya que la perspectiva en la que pretendo ubicar este trabajo es desde la propuesta ricœuriana sobre la identidad narrativa, en donde el uso del lenguaje conserva su dimensión ontológica, al no usar el lenguaje como un conocimiento instrumental, sino en su dimensión constituyente del *ser humano*.

En la segunda parte presentaré el plan de trabajo de la intervención con los docentes, explicando cada una de las actividades realizadas y el propósito que las

guiaba. Lo anterior con la intención de vincular las categorías de la hermenéutica del sí empleando el relato de historia de vida como un medio idóneo para incidir en su campo de acción educativa. Cabe mencionar que se integran todos los relatos realizados por las docentes, lo anterior con la intención de explicar el proceso seguido por cada una de ellas y que al mismo tiempo me permite argumentar a favor de los trayectos formativos pensados en la singularidad del agente educativo. Es decir, por qué los docentes tienen antes que nada organizar su relato de vida que desde luego incluye su devenir como sujetos educativos. Atendiendo a dicha lógica, no se puede pensar en trayectos formativos, procesos de actualización o bien pensar la profesionalización docente desde modelos prescriptivos que no responden a la singularidad de los sujetos.

De las tres docentes con las que se inició el proceso de intervención sólo dos de ellas lo concluyeron, ya que las contingencias en todo proceso de interacción humana están presentes. Una de las docentes que trabajaba sólo en el turno matutino y disponía de mayor tiempo para las intervenciones, consiguió un contrato en el turno vespertino razón por la cual no logró concluir con la participación programada.

En la tercera parte emplearé la categoría de identidad narrativa estudiada por Ricœur para demostrar cómo la identidad del sujeto de la acción se conforma a través del narrarse, del contarse en todas las formas posibles, mismas que pueden ser potencialmente leídas (por uno mismo y por los otros). Y en esa fascinación que implica el acto de narrarse, el sujeto educativo tiene la posibilidad de comprenderse, explicarse y sobre todo de escribirse diferente, es decir, transformado en otro sujeto educativo que logra dar cuenta de sus acciones en el espacio educativo. Con un Yo reconfigurado que haga de la apropiación un vehículo privilegiado de la interpretación de su praxis. Esta es la tesis fundamental que guía mi propuesta de profesionalización docente, ya que como se ha demostrado en los capítulos anteriores las propuestas vigentes que se ofrecen a los docentes en servicio están pensadas desde una lógica que no posibilita una

reflexión desde el ser para y con otros seres humanos, lo que a mi entender resulta en esencia el encuentro educativo.

3.1 Narración y sujeto educativo

“[...] el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblos sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por los hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

Roland Barthes, *Análisis estructural del relato*

La narratividad se ha considerado una de las formas más extendidas para producir sentido, reconociéndole su capacidad para configurar los acontecimientos, es decir, la narración es producto de una selección de presencias y ausencias, de determinados acontecimientos en detrimento de otros y el entramado que se construya será significativo con respecto al hecho concreto. Actualmente son muchos y muy variados los enfoques de la narrativa en el ámbito educativo, la gran mayoría se centra en considerarla como una herramienta de investigación que documenta prácticas docentes o bien permite gestionar los procesos institucionales. Como podemos observar en la siguiente cita:

Para Passeggi, el campo de acción de la investigación (auto) biográfica en educación se estructura en torno a dos ejes: el que utiliza las narrativas (auto) biográficas y los escritos de sí como método de investigación y el que los vincula con prácticas de formación e intervención; y cada uno requiere aproximaciones con cuerpos teóricos y métodos específicos. Pero puede haber diferentes interrelaciones creando zonas de intersección (Martínez, 2013, p. 7).

Efectivamente, a mí me interesa la vinculación con prácticas de formación e intervención desde un enfoque hermenéutico ya que no concibo la narración solamente como una herramienta de investigación. Para Ricœur (2000) el acto de relatar en todas sus formas es la cualidad común a la experiencia humana, en la que la trama es la unidad básica que permite ordenar los acontecimientos de una vida en una totalidad inteligible. Para los fines de esta investigación, me interesa

cómo los docentes narran su experiencia singular como agentes educativos y cómo construyen la trama de ese universo educativo y se concreta en un texto. Ya que como bien apunta Ricœur la tarea de la interpretación consiste en poner de manifiesto el mundo del texto, el mundo que éstos proyectan.

Ya que he venido señalando uno de los propósitos de la intervención con los docentes es posibilitar una conciencia sobre las acciones que despliegan en el espacio educativo: “Una acción deja una huella, pone su marca, cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana (Ricœur, 2000, p. 179).

3.2 Proceso de intervención

Antes que nada me parece fundamental señalar el lugar desde el cual me coloqué en la experiencia de trabajo con las docentes. A partir de mi experiencia como maestra de apoyo en educación primaria, y ahora a la luz de la comprensión de los elementos que conforman al *ser docente*, sé que se experimenta vulnerable cuando tiene que hablar de su práctica educativa. Y que ante otro sujeto que es designado como poseedor de un saber que es más “valorado” que el suyo, se retrae en su ámbito de poder representado por su salón de clases o bien adopta una actitud defensiva que no le permite abrirse a otro diálogo. Concibiéndome como un sujeto educativo más dentro de las dinámicas escolares, que intenta compartir una ruta para vivir la experiencia educativa como un acontecimiento cumpliendo con la responsabilidad que implica formar a las nuevas generaciones, es que me aproximé a esta relación con las profesoras.

Pensando en las condicionantes que experimentan los docentes para acceder a los procesos de formación, consideré que un aspecto principal de la participación fuera el deseo personal de exponerse a otro discurso y, por lo tanto, a otra experiencia de reflexión sobre su saber hacer. Una vez enmarcado el propósito de la intervención y señalado el producto final en una reunión, durante la hora del recreo dos maestras (de una plantilla de quince maestros frente a grupo) y la directora fueron las interesadas.

El trabajo de intervención diseñado para esta investigación estuvo pensado a partir del acontecimiento que significó para mí la comprensión del quehacer educativo desde la reflexión filosófica, específicamente la reflexión hermenéutica. La idea de centrar los procesos de reflexión en las relaciones de los sujetos singulares ubicados en la trama que se teje en los contextos escolares me permitió considerar aspectos que de otra manera no podría haber ubicado dentro de mi práctica educativa. Cuando comprendí que así como la identidad personal se constituye por un proceso histórico y es sólo a través del reconocimiento de los contextos originales culturales y sociales, es decir, de la tradición en la que estamos sumergidos que logramos autocomprendernos; asumí que la noción que le atribuimos a nuestra práctica es el resultado de un proceso histórico que ha “dotado de significado a los términos con que pensamos lo que hacemos mientras practicamos la educación” (Bárcena, 2005, p. 88). Pensé que compartir con las docentes algunos textos que nos ayudaran a tener otra perspectiva de términos como educación, formación, humanismo, responsabilidad y transformación docente nos llevaría a una conversación –en el sentido de Gadamer- que llevara a una transformación del sentir, pensar y hacer docente. Cada una de las actividades estuvo encaminada a brindar elementos para plasmar en un texto escrito las reflexiones realizadas y al final integrarlas en una historia de vida. Considerando como indica Ricœur “que las acciones organizadas en el relato presentan rasgos que no pueden ser elaborados temáticamente más que en el ámbito de una ética” (1996, p. 108). También tuve en mente siguiendo a Ricœur los diferentes momentos en la configuración de la obra y que son inherentes al acto de narrar:

Mimesis I: definida como la etapa de prefiguración en la que se manifiesta la precomprensión que se tiene del mundo de la acción. Es sobre ésta que se erige la obra:

Se percibe cuál es la riqueza del sentido de *mimesis* I: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria (Ricœur, 1995, p. 129).

En este caso los primeros textos solicitados a las docentes sobre las ideas que tenían sobre la profesionalización y el para qué habían decidido ser profesoras me permitió conocer la comprensión práctica desde la cual actuaban respondiendo a sus motivaciones y hacia donde dirigían sus fines.

Mimesis II: comprendida con la función de mediación que marca el antes y el después de la configuración. De esta función de mediación proviene su carácter dinámico ya que la trama desempeña en el campo textual:

[...] una función de integración y, en este sentido de mediación, que le permite operar, fuera de este mismo campo, una mediación de mayor alcance entre la precomprensión y –valga la expresión– la poscomprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales (Ricœur, 1995, p. 131).

En el proceso de intervención consideré que para este momento cada una de las actividades propuestas les proporcionaría mayores elementos para configurar su trama considerando factores que aparentemente para las docentes no podrían tener relación con su acción como tal en un salón de clases. Y que de manera deliberada me interesaba como ejes de reflexión sobre justamente la “huella de la acción” en los espacios educativos.

Mimesis III: comprendida como la fase representativa en la que se restituyen las peripecias y contingencias padecidas por el agente de la acción. El recorrido de la mimesis tiene su cumplimiento en el oyente o el lector. Ahora bien, es importante mencionar que dicho recorrido se conforma no en un círculo vicioso sino en “una espiral sin fin que hace pasar la mediación por el mismo punto pero a una altura diferente” (Ricœur, 2007, p. 141).

El objetivo de la intervención fue transitar con las docentes por una experiencia de reflexión sobre su acción educativa desde la apertura que posibilita el discurso en un primer momento a manera de conversación y posteriormente elaborado a través de la escritura. Para reconocer en la obra obtenida las formas de pensarse, decirse y relacionarse con ellas mismas y con los otros; es decir la forma de *ser* y *estar* en el mundo, su ser ético. Aspecto vital a partir de la consideración sobre el abandono del sujeto en el discurso educativo. Mi interés se centró en posibilitar una ruta en la cual ellas pudieran reconocerse a pesar de las vicisitudes

experimentadas durante su trayectoria al interior de una institución escolar. Señalo de manera particular el contexto institucional, porque como ya abundé en la primera parte de la tesis, es el espacio en el cual me interesa trazar rutas de formación ajenas a la línea prescriptiva que prevalece en este momento en la política educativa. Para constatar una vez más que el proceso por el cual se deviene un docente capaz al interior de una tradición específica no puede implementarse desde lógicas estandarizadas y mucho menos con prácticas uniformizantes; presentaré el trayecto singular que vivió cada docente. Sin embargo, como todo proceso de intervención involucra una intencionalidad previa señalaré las actividades diseñadas para cada momento y cuando relate el proceso de cada docente atenderé a las variaciones realizadas en cada actividad.

Actividades
<p>1. Texto sobre el sentido que le atribuyen al concepto de profesionalización. La intención de esta actividad era conocer qué tanto el discurso oficial sobre el tema ha permeado en la visión de estas docentes sobre su trayectoria profesional. Y poder comparar al final de la intervención si esta idea se modificó en algún sentido o no.</p>
<p>2. Narración por escrito (si lo deseaban apoyadas por fotografías) de cómo fue que tomaron la decisión de ser docentes. El propósito de esta actividad fue conocer la intencionalidad desde la cual las docentes se proyectaron al universo educativo.</p>
<p>3. Lectura del texto: <i>La educación es educarse</i> de Gadamer, al término de la misma se solicitó un texto en el que reflexionaran sobre la formación desde la mirada humanista. La intención fue proporcionar una narrativa diferente sobre la idea generalizada en las escuelas primarias sobre la educación humanista.</p>
<p>4. Lectura de la Introducción del texto: <i>La educación como acontecimiento ético</i> de Bárcena y Mèlich. Para reflexionar en la formación de la memoria en cómo abordar los acontecimientos pasados con una postura ética y cómo de esta manera educar con una consciencia crítica.</p>

<p>5. Discusión de la película documental <i>La educación prohibida</i>. Fue una manera de abordar la función de la institución en su papel regulador que cuando no es dimensionado puede inundar las prácticas docentes impidiendo la apertura hacia los estudiantes.</p>
<p>6. Lectura del texto: <i>De nuevas bardas, huellas y veredas</i> de Elsie Rockwell. Este texto me permitió mostrar la vida cotidiana de las escuelas y la manera en la que se han transformado las prácticas docentes de acuerdo a las nuevas competencias que de él se esperan. Mismas que en realidad no llevan a una mayor comprensión de la complejidad de dicha labor.</p>
<p>7. Discusión del documental <i>Granito de arena</i>. Mi objetivo fue mostrar un relato sobre los estragos de las políticas educativas en sectores de la población de excluidos e invisibilizados sistemáticamente, en los que la opción de ser docente adquiere otro sentido con respecto a la comunidad de la cual forma parte. El documental también plantea el debate sobre la postura tradicionalmente asumida por los docentes de resistencia ante las políticas educativas, y aquella que aboga por una resistencia desde la transformación en las aulas.</p>
<p>8. Análisis del Cuadernillo <i>Transformación de la práctica docente</i> material de la SEP. Lo que trabajé con este material fue una revisión crítica de la visión institucional sobre la profesionalización docente y sus implicaciones.</p>
<p>9. Lectura del texto: <i>¿Te vas a tu casa? Reflexiones en primera persona sobre la inmigración, la visibilidad, la integración y las identidades en conflicto</i> de Norma Vázquez García. Se trabajó el texto como un ejemplo en el cual se puede observar cómo a través del relato la protagonista se va conformando de una manera diferente en cada etapa. Y al concluirlo se explica su identidad refigurada y abierta a nuevas posibilidades.</p>
<p>10. Lectura del relato elaborado (primer borrador), la intención fue que las docentes al realizar la lectura repararan en la <i>forma</i> que le estaban imprimiendo al relato de su vida y de qué manera éste las llevaba a pensarse en términos diferentes.</p>

11. Resumen de los temas revisados mediante una presentación. El propósito de la misma fue enfatizar los elementos que conforman la formación humanista y plantear algunos cuestionamientos que dieran qué pensar sobre aspectos que no figuraban en el primer borrador.
12. Entrega del relato final.

La hipótesis que dio vida a este trabajo de intervención es que sin abordar y trabajar la identidad docente, difícilmente éste se abrirá a un diálogo más allá de su horizonte histórico. No se trata de “prepararlo” para dar respuesta a una Reforma Educativa cualquiera que esta sea, lo que pretendí hacer con las actividades diseñadas fue posibilitar un diálogo en el que se avistaran otras lógicas para comprender su acción educativa. El camino que decidí proponer para tal fin fue la escritura ya que como señala Ricœur:

Cuando el texto sustituye al habla, ya no existe propiamente hablante alguno, al menos en el sentido de la autodesignación inmediata y directa de quien habla en la instancia discursiva. Esta proximidad del hablante respecto a su propio discurso es sustituida por una relación compleja entre el texto y el autor que nos permite decir que éste está constituido por aquél, es decir, que el autor está íntimamente relacionado con el espacio de significación trazado e inscrito por la escritura. El texto es el lugar en el que acontece el autor (1999, p. 64).

A continuación narro el proceso que viví con cada una de las docentes atendiendo a la singularidad de su quehacer educativo y posteriormente presento sus relatos íntegros en otro tipo de letra.

3.3 Narración del proceso

NARRACIÓN 1

La profesora Fátima se interesó en el trabajo propuesto como una manera de conocer otras vías que apoyaran su práctica docente. En la primera entrevista me expresó su inquietud por renovarse constantemente ya que ella consideraba que los diferentes cambios vividos tanto en lo laboral como en lo personal le habían permitido conformarse de manera distinta a pesar de mantener como parte de su identidad su formación inicial. Cuando iniciamos el trabajo la profesora estaba a punto de concluir su contrato en el turno vespertino sin embargo también laboraba

en el turno matutino así que el término de su jornada fue el tiempo que se aprovechó para trabajar en este proyecto. Tuvimos la oportunidad de comentar los textos y detenernos en los puntos esenciales, así se trabajó *La educación es educarse* y la introducción de *La educación como acontecimiento ético*. En ambos textos la profesora reparó en varios elementos que no había identificado como relevantes en una formación humanista ni la razón por la cual se presenta como esencial en un proceso de formación que tiene como centro aportar al *ser*; ni mucho menos por qué como profesores tenemos que estar debatiendo estos temas. La profesora conectó varios aspectos que anteriormente parecían fragmentados como los conceptos del humanismo y su importancia en la formación de los estudiantes que tienen relación directa con su *ser* y *estar* en el mundo y la relación que construyen con los *otros*. La profesora realizaba los relatos parciales para conformar su historia de vida, no obstante, no logró finalizar las actividades de la intervención ya que consiguió un contrato en el turno vespertino. El texto que presento es la narración de una actividad parcial.

Profesionalización docente en mi ámbito personal

La imagen de ser maestro lo inicié cuando cursaba la primaria durante el ciclo escolar 1988 a 1994. Recuerdo que en ese tiempo aún estaba regida la educación tradicional en las escuelas y los maestros enseñaban de una forma memorística, en donde, percibía una educación y enseñanza con base en el aprendizaje de conceptos firmes. Eso sucedía cuando iba a la escuela. Por otra parte era muy diferente lo que vivía en mi casa, porque en las tardes mi mamá se dedicaba a regularizar a los niños, específicamente, los de primero y segundo grado que tenían dificultad en aprender las vocales, leer o escribir. Me llamaba la atención.

Posteriormente al ingresar a la secundaria era totalmente diferente de lo que viví en la primaria, ahí aprendí a respetar y adecuarme a la manera de

trabajar y la forma de enseñar de mis maestros. Aunque ya me enfocaba a estudiar referente a la historia o danza, eran las áreas que me llamaban la atención y me gustaban. Identificaba las diversas prácticas de los profesores.

Después pude entrar a la preparatoria veía diversas formas de dar las clases, ya identificaba la enseñanza con base a una escuela tradicional, nueva y tecnológica. Se requería en cada una de las asignaturas para motivar a los alumnos de aprender nuevos conocimientos o teorías.

Al momento de elegir una carrera, decidí estudiar literatura hispanoamericana, pero los resultados obtenidos en las normales no fueron favorables, por lo tanto me voy a vivir al estado de Tlaxcala. Pero no obtuve mejores resultados y regreso a Chiapas a estudiar Ciencias de la Educación, en donde, me fui enamorando de mi carrera semestre por semestre, se apegaba tal vez algunos temas de las normales rurales o normal superior. Ahí me formaron con temas de práctica docente, psicología, pedagogía, estadísticas, filosofía, neurolingüística, hacia algunas prácticas en primaria y secundarias, en donde, nada más iba a observar y la última sesión tenía que preparar una clase. Me di cuenta que usaba algunas técnicas de una educación tradicional referente a la disciplina, en donde, tenía que actuar con firmeza, pero nunca llegar a golpear. En cuanto a la educación nueva buscar las diversas formas de motivar a los alumnos en aprender el tema y una educación tecnológica, buscaba por internet algunos ejercicios para matemáticas. Así es como vi mi práctica en el nivel primaria y secundaria.

En mi vida tuve algunos cambios ya que solamente iniciaba a trabajar como maestra con interinatos en el sistema estatal en telesecundarias o

secundarias generales, en donde, trabajaba por horas en los interinatos, a pesar que me gustaba trabajar. En un día tomo la decisión de cubrir un permiso de gravidez en nivel primaria, en el estado de México, posteriormente fui integrándome con más trabajo con un prejubilatorio, artículo 43 y al final me asignaron la basificación.

Por lo tanto voy reestructurando día a día en el aula mi profesionalización docente, convirtiéndome en una persona más humana, integrándome a las diversas maneras que tienen de aprender los alumnos y llegando a la conclusión lo mucho que me hace falta por aprender y saber.

NARRACIÓN 2

El proceso que viví con la profesora Malinalintzi para mí fue singular ya que si bien en mis actividades como maestra de apoyo una de las primeras acciones que se realizan en las primarias es establecer comunicación con los directivos para determinar la medida en la cual se podrá gestionar acciones desde la dirección escolar; en esta ocasión al no haber una presión desde el marco de la institución el genuino interés por el trabajo a realizar fue determinante para su conclusión. En cuanto la directora escuchó el propósito de la intervención expresó su interés no sólo de manera personal, también institucional porque consideraba que varios de los docentes tenían mucho potencial y le parecía que requerían un proceso de reflexión sobre su acción educativa. Lo cual indica que la visión con la cual concibe el desempeño de sus compañeros no está dictada únicamente por los criterios cuantitativos; sino que percibe justamente la dimensión humana que sustenta la relación educativa y definitivamente los profesores tiene que reconocer y atender.

La profesora trabaja los dos turnos, por la mañana es maestra de grupo y por la tarde se desempeña como directora en la misma escuela, situación que representó una ventaja ya que en el cambio de turnos se logró aprovechar

algunos tiempos en la intervención. Pese al gran entusiasmo que manifestó la profesora por participar en el trabajo, sus actividades como directora no permitieron llevar un seguimiento de las actividades programadas y difícilmente disponía de tiempo para plasmar por escrito las reflexiones derivadas de la conversación. Con ella la intervención consistió en conversaciones sobre dos aspectos esenciales que me interesaba llevar a la reflexión: la concepción de la formación humanista y la respuesta docente necesaria para llevarla a cabo. Si bien el diálogo se desarrolló en torno a estas dos temáticas y en cada una de ellas la profesora advirtió el necesario reposicionamiento personal del sujeto educativo que involucra una formación crítica que le permita interpretar su horizonte; lo pensaba casi siempre en función de ella hacia los otros, en su función de directora. Es decir, el mirar a los otros para determinar las acciones que ella tiene que desplegar para posteriormente explicarse y comprenderse en ese hacer, requiere un rodeo necesario que la palabra hablada posibilita sólo en cierta medida. El trabajo con la escritura requiere y permite un proceso diferente en el que a través del trabajo con las palabras, éstas también nos conforman de manera diferente. Razón por la cual considero no se conformó una narración en su producto final, ya que el trabajo constante con un texto escrito no se pudo llevar durante el tiempo de la intervención. En el caso de la directora se pudo observar claramente cómo la vida en la institución reduce significativamente las oportunidades para reflexionar aspectos que escapan a su lógica de organización; en donde no hay espacio para otro aspecto más allá de las demandas inmediatas, ya que las autoridades conciben a los directivos como los responsables de la vigilancia administrativa y además les exige trabajo pedagógico que mejore los procesos de aprendizaje. Por otra parte, se aprecia la efectividad del discurso que nos atraviesa y que reproducimos atendiendo a la vigencia de los mismos pero también porque no disponemos de otros. Así que cuando la profesora por falta de tiempo para dar forma a su obra me envía una planeación que efectivamente tiene que ver con su acción educativa pero no responde al proceso de configuración de una trama, justamente de su trama educativa como directora; queda de manifiesto la

necesidad imperante de *hacernos* de otros textos que nos permitan dar cuenta de una experiencia vital de nuestra vida. Textos en los que se pueda establecer una distancia mínima con el mundo de la acción y sólo entonces podamos percibir en su justa dimensión las acciones que se viven en la cotidianidad y las consecuencias de las mismas.

La profesora reconoció desde la primera entrevista la importancia de la reflexión personal como prerrequisito para interactuar de una manera diferente en la institución educativa, ya que después de trece años de desempeñarse como directora me refería las dificultades que enfrentaba cuando los profesores no se asumían como responsables de las acciones realizadas; al buscar justificaciones de todo tipo sobre su proceder, desde señalar a los propios padres de familia, los estudiantes, las autoridades educativas o las limitaciones de la propia institución. Razón por la cual me envía dos planeaciones, de las cuales sólo una de ellas son acciones pensadas para implementar por el colectivo escolar. La segunda corresponde a su intervención específica como asesora del equipo de profesores que conforman la escuela. En la que se observa la concepción que prevalece del sujeto educativo, un sujeto fragmentado en donde tenemos datos “objetivos” de su “vida” como una manera de entender su “circunstancia” sin acudir al sujeto que experimenta su propia historia. Y la tercera es una reflexión sobre un tema que muestra claramente cómo nuestras preocupaciones giran sobre un discurso dispuesto de antemano y que generalmente nos llevan a confinarnos en un círculo del cual es difícil salir. Es dispuesto porque no surge de inquietudes propias de la experiencia docente, sino de “preocupaciones” derivadas de las demandas institucionales que la mayoría de las veces nos alejan de una reflexión personal.

Intervención para prevenir la deserción

Uno de los problemas educativos más preocupante es la deserción escolar, puesto que sin lugar a dudas una de las causas más importantes de la falta de

desarrollo de muchas sociedades. Se trata de un fenómeno social cada vez más presente en las comunidades modernas y si bien se le adjudica la responsabilidad a cuestiones políticas, económicas y familiares; cabe aclarar que en muchos casos, es debido a la gran decadencia del sistema educativo actual.

Es importante señalar que el origen de la deserción escolar se encuentra en un pasado absolutamente reciente, a partir de la implementación de la educación obligatoria y generalizada y fue empeorando con la idea masiva de democratizar la educación. Algunas de las razones por la que los alumnos abandonan los estudios pueden ser desde problemas socioeconómicos y familiares hasta razones ideológicas, como no compartir las ideas de una educación sistemática, esto último se da entre la población juvenil principalmente.

Como parte del sistema educativo, cada escuela debería tener un plan de acción que pudiera mediar entre procesos educativos y necesidades personales para abatir esta problemática. Por lo tanto la escuela primaria vespertina "Melchor Ocampo" ha desarrollado el siguiente Plan de Acción para contrarrestar la deserción escolar de sus alumnos.

El servicio que se brinde en cada centro escolar (cada uno forma una cultura propia en función del tipo de gestión, actividades que realiza, etc.) por eso es necesario que las acciones que se programen deben integrar a la comunidad, entender las diferencias y necesidades particulares, en un marco de respeto y tolerancia.

Nuestra escuela recibe a la población que no encuentra inscripción en otros espacios educativos por diversas razones. A continuación se expone el Plan que como colectivo hemos asumido para atender al alumnado y evitar la deserción de nuestra escuela.

Antecedente	Situación de riesgo	Acción para evitar la deserción
Se inscribe a todo alumno que lo solicite, aun sin contar con documentación oficial, dentro de las edades marcadas por el sistema educativo nacional.	No conseguir la documentación	<p>Carta compromiso con el padre.</p> <p>Orientación de manera puntual para trámite de acta de nacimiento.</p> <p>Se solicita apoyo a los legisladores del municipio para trámite del documento.</p>
Familias que llegan de otro estado y no cuentan con la documentación académica soporte.		<p>Ubicación en el grupo por su edad y examen de ubicación.</p> <p>Se da márgenes de tiempo por escrito para el trámite que requiere hacer el padre.</p>
Población con serios	Falta constantemente a	Se busca conocer las

<p>problemas de marginación.</p>	<p>de la escuela.</p>	<p>características sociales y culturales de la familia.</p> <p>Se decide en qué casos y hasta dónde podemos incidir.</p> <p>Se realiza entrevista con padres de familia.</p> <p>Se realiza un acuerdo con los padres y se firma una carta compromiso.</p> <p>Se hace visita domiciliaria.</p>
	<p>En las visitas no se localiza el domicilio familiar.</p>	<p>Se da la baja.</p>

Consideramos que la escuela no puede resolver las problemáticas que cada familia presenta, pero sí somos un elemento que puede favorecer la toma de decisiones de las familias.

Plan de intervención directiva

La directora escolar considera primordial conocer las características de cada docente que labora en el plantel así como las relaciones que entre ellos se entretengan, ya que son el equipo con que se cuenta y quienes pondrán en práctica los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos descritos en el Plan y Programas de Educación Básica 2011. Así mismo estas características permitirán gestar un Proyecto de escuela, que genere su propia cultura y realice prácticas que la definan y al mismo tiempo la distingan entre las otras escuelas de la zona escolar.

Las acciones que desde hace 5 años de manera general se desarrollan son:

- Conocer al equipo de trabajo con que se cuenta.
- Identificar las fortalezas de cada uno así como sus debilidades.
- Reconocer las fortalezas y debilidades que la directora tiene para dirigir a algunas personas del equipo, y establecer un Plan de acción para cada uno o varios docentes.
- Mostrar el proyecto que se propone para la escuela y fortalecerlo con las aportaciones de cada docente ¿cómo queremos que sea nuestra escuela?, ¿cómo nos gustaría que nos reconociera la comunidad?, ¿cómo queremos que nos vean las otras escuelas y la comunidad donde se encuentra la escuela?
- Aceptar los comentarios y las críticas que realicen los docentes.
- Establecer y programar acciones que nos lleven a la definición de la escuela que queremos.
- Promover que los docentes se reconozcan como personas necesarias y valiosas para el proyecto
- Establecer compromisos.

- Realizar las acciones programadas, procurando los tiempos y las formas, discutir las en los momentos convenientes para ello.
- Fortalecer al colectivo en los consejos técnicos mediante la participación en ellos.
- Evaluar las actividades realizadas durante el desarrollo y al finalizarlas.
- Tomar decisiones para mejorar, reorientar o corregir a partir de los resultados y de la evaluación.
- Revisar el impacto social que se está observando en la comunidad escolar.
- Promover la participación del colectivo docente con la comunidad de padres.
- Invitar a los docentes a trascender a la comunidad, mediante la muestra de los trabajos que se realizan en las aulas.
- Trabajar directamente con los docentes que lo requieran y lo acepten sin presiones.
- Anteponer el logro individual al general, identificarnos como colectivo docente.

Además de las acciones que se programan de manera general hay algún docente que no alcanza a identificarse con el colectivo y requiere de apoyos particulares. Éstas también se aplican cuando un docente se integra a la escuela.

Medidas de intervención directiva para un docente

Nombre del docente: Alberto
2013-2014

Grado: 6° C

Ciclo escolar:

PLAN DE ACCIÓN (Descripción)

Características del profesor

Antecedentes en 2009

Formación académica:

Normal básica, 29 años de servicio, se manifiesta capaz de realizar una buena práctica docente. No le es agradable la lectura teórica poca participación en este tipo de actividades, no es muy atento a las reuniones de trabajo, evade algunas responsabilidades.

Referencias familiares:

Casado con hijos profesionistas y próximos a terminar los estudios de licenciatura, y nietos, su esposa es docente.

Desarrollo del quehacer docente:

Realiza la planeación didáctica sin ponerla en práctica, la considera un requerimiento administrativo. En muchas ocasiones no cumple con ella. En el aula las actividades las determina él y los alumnos se dedican a obedecer, su práctica se centra en el docente. No interactúa con sus alumnos y no permite el apoyo o la intervención del padre de familia. Castiga las faltas de los alumnos, práctica tradicionalista.

En la actualidad 2014:

Después de 5 años se observan algunos cambios sustanciales en la práctica del docente. 34 años de servicio con planes de jubilación, aunque se

reconoce con energía de seguir laborando y con deseos de continuar un tiempo más en el servicio.

La planificación es regular con actividades para los alumnos, la cual permanece en su escritorio e intenta seguir. Genera buenas relaciones con sus alumnos y les permite que le hagan comentarios sobre sus necesidades afectivas y problemas familiares. Comunica con la directora escolar las necesidades que él observa y aunque no busca soluciones trata de entender a los niños. Sigue castigando aunque en ocasiones programa con apoyo de la dirección escolar actividades específicas para los alumnos que faltan al respecto a los docentes o a los otros alumnos. Permite la participación de los alumnos y de los padres de familia con algunas actividades de apoyo en el aula.

Intervención directiva

Acciones	¿Para qué?	¿En qué momento?
Estar en constante comunicación con el docente para conocerle más y mejor. Conocer sus intereses y su historia I académica y laboral principalmente.	Conocer sus temores y necesidades académicas, romper la resistencia que tenga al cambio, generar confianza.	Durante todo el proceso, más intenso al inicio del ejercicio.
Acompañarle en la planificación.	Planifique con otra visión.	Al inicio de cada bimestre.

Visita de seguimiento a grupo.	Intente formas de trabajo diferentes.	Una vez cada 15 días o cuando sea necesario.
Solicitarle propuestas de trabajo para compartir al colectivo. Asistir a cursos de actualización.	Mejore su práctica docente.	En los consejos técnicos. Cuando se abran en centros de maestros u otras instituciones.
Solicitarle que exponga sus experiencias. Proponerle organice o dirija algunas actividades a nivel escuela.	Incida en la práctica de otros docentes. Se autoevalúe. Se reconozca como valioso para el colectivo.	En las reuniones de trabajo de consejo técnico escolar.

Calidad vs cobertura

Uno de los problemas más señalados dentro del sistema educativo mexicano es la falta de calidad observada en los resultados alcanzados por los alumnos. Varios instrumentos de medición externa lo señalan de tal manera que los grupos expuestos a este tipo de medición obtienen bajísimos

puntajes, situando a nuestro sistema educativo nacional en los últimos lugares a nivel mundial.

El problema de la calidad, es un parteaguas que ha marcado a las nuevas generaciones y que a partir de la "revolución informática"; en donde el proceso de globalización cobra gran importancia, debido a la cantidad de información y la singular rapidez con que se propaga.

No siempre fue de primera necesidad atender el asunto de "calidad" tomando en cuenta que el término se matiza con determinadas tonalidades en relación a los momentos históricos, regiones, economías, culturas, etc. Por ejemplo, para los pueblos prehispánicos la educación estaba vinculada directamente con las influencias de la religión, y para los griegos; en donde la educación se concebía para la milicia, en Esparta un pueblo militarizado, y en Atenas en donde nace la cultura occidental la educación se empieza a desarrollar con el trabajo de los sofistas, sin ser un proceso formal entonces el concepto de calidad no existía.

¿Y para qué educar? Muchas explicaciones parten del principio de control, progreso y difusión de la cultura con la educación. Los gobiernos controlan las ideas y acciones de sus pueblos, pero también permiten que las culturas se propaguen entre la población. México siguiendo esta tendencia inicia de manera formal con la creación de la Secretaría de Educación Pública con aquellas misiones culturales rurales del maestro José Vasconcelos (1922-1932) quien deseaba llevar educación a cada rincón del territorio nacional; pues consideraba que en las manos de cada maestro se podía promover las letras, la cultura y el progreso. Por supuesto que las necesidades particulares del momento histórico que la nación vivía determinaban las

características de las acciones educativas y por ende el concepto de calidad no se explicitaba, aunque si era evaluado el quehacer de los maestros y misioneros así como el proceso de las jornadas itinerantes.

Ante este panorama se percibe una total desarticulación del sistema, que daba sus primeros pasos, cuyo primer propósito era cubrir el territorio nacional y llegar a todos los niños y niñas para alfabetizarlos. Ante este panorama nos encontramos con la imperiosa necesidad de cobertura, pues en los años 60s y 70s aún más del 20% de la población infantil no asistía a ningún tipo de escuela. Hoy se tiene la seguridad que la población en edad escolar está inscrita en algunos de los niveles de educación básica y la calidad asume un compromiso primordial.

La calidad se refiere a que los alumnos adquieran las competencias (que marca el Plan 2011) que les permitan resolver los conflictos que se les vayan presentando a lo largo de la vida, que logren aprendizaje permanente, continuo, independiente, que sean responsables de su propio aprendizaje y que logren participar activamente en la toma de decisiones para mejorar sus familias, su comunidad y por consecuencia su estado y país.

NARRACIÓN 3

En la primera sesión de trabajo con la profesora Rosa María se hizo patente su apertura hacia una reformulación de su acción docente al expresarme: “a mí siempre me ha gustado aprender cosas nuevas para ser mejor con los estudiantes, por eso quise participar con usted”. Una de las variables que más afectan la posibilidad de apertura hacia un verdadero diálogo en los cursos o diplomados que se programan para los docentes es que en realidad acuden a ellos como un requisito más para ingresar o promoverse en Carrera Magisterial; de otra manera no asistirían a ellos. Los espacios de potencial reflexión y diálogo

han devenido en espacios donde impera un discurso muerto. En el que prevalece la desconfianza y la incomprensión pero que otorga puntos, es común escuchar expresiones como las siguientes: “escogí el menos peor”, “ya nada más por perder cinco sábados nos deberían dar los puntos”. Por lo anterior, para mí era fundamental que el intercambio que marcara ese espacio fuera únicamente el “ánimo” o la “predisposición” de beneficiarse en un sentido no utilitario sino más bien en el beneficio del *ser* docente. El hecho de que una profesora que labora dos turnos busque otros espacios para reflexionar sobre su *hacer* nos permite ver que efectivamente la necesidad de relatarse constantemente siempre de una manera renovada, siempre en la mejor versión de nosotros mismos es inherente al intento del ser humano por conocerse y comprenderse cada vez mejor a través y gracias al otro. Cuando le expuse la tesis de mi trabajo la profesora coincidió en que definitivamente no son temáticas que se oferten en los cursos y si se llegan a encontrar son las que menos se eligen porque se considera que lo apremiante es prepararse en lo “nuevo” que les están “pidiendo”. Abundé un poco sobre la idea de la historia de vida y cómo a través de poner nuestros sucesos en un relato al darles orden, jerarquizarlos y seleccionar los personajes, para hacerlos comprensibles para los otros, nos lleva en primer lugar a hacerlos comprensibles para nosotros y entonces adquieren otro sentido en nuestra vida. Ya esos sucesos que en otro momento parecían inconexos o injustos devienen acontecimientos porque te han posicionado en otra dirección y por eso te proyectas diferente hacia el futuro. Le comenté que de hecho dentro de los Proyectos que se comenzaron a trabajar en las escuelas de tiempo completo (hace más de diez años en la etapa de pilotaje) había uno denominado “Libro de vida” en el cual los estudiantes realizaban una investigación, efectivamente, del comienzo de su vida desde sus abuelos y padres pasando por los acontecimientos de su vida hasta su momento actual para conformar su libro. Lo anterior estaba centrado en el tratamiento de ciertos contenidos de diferentes asignaturas pero de igual manera el proceso necesario para conformar una narración y lo que ello involucra estaba presente si se dirigía el trabajo bajo esa perspectiva. Porque permitía que los estudiantes se posicionaran con una estima de sí más allá de los logros escolares y eso les daba

la posibilidad de comprender su contexto más inmediato. La profesora se mostró muy interesada ya que atendía un grupo de sexto grado y le pareció que un trabajo de esa naturaleza le permitiría abrir horizontes en los estudiantes ya que concluirían una etapa de formación y ella esperaba que la mayoría comenzara otra. Por tal razón me pidió el Proyecto para conocerlo con mayor detalle y también le proporcioné fotocopias de un relato del libro *Jóvenes Indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior* coordinado por la Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, a manera de ejemplo sobre el enfoque con el que podrían trabajar su texto.

Es importante señalar que los tiempos para conversar con la profesora eran limitados ya que como mencioné líneas arriba la profesora labora dos turnos, sin embargo, siempre se mostró comprometida con el trabajo propuesto. Considero que el texto que más nos dio oportunidad de pensar sobre la formación humanista fue el de Gadamer, con éste abordamos la idea del bien común como una de las carencias de la educación actual. El texto de Bárcena y Mèlich (introducción) que a mi parecer mostraba los conceptos del humanismo en el campo educativo, la profesora lo encontró muy complejo y entonces comenzamos a leerlo de manera conjunta y nos deteníamos para comentar los aspectos relevantes. De esa manera comenzó a establecer relaciones con los conceptos ya revisados en el texto de Gadamer. Ya que cada texto revisado era motivo para elaborar un relato, la profesora realizaba las producciones parciales en las que se apreció la incorporación de la *forma* trabajada en los textos dados como ejemplos.

Las otras actividades que causaron impacto en la profesora fueron el documental y la película porque a partir de su revisión ésta reflexionó sobre aspectos que involucraban una postura ética cómo por ejemplo el cómo asumirse cuando hay un dilema entre los intereses de la institución y de los estudiantes o bien de la comunidad. Me parece que en estas actividades la profesora vio un escenario más amplio sobre la educación institucional, la postura docente que se asume en dicho marco, el valor del vínculo con la comunidad y sobre cómo los intereses económicos afectan las políticas educativas. Creo que a partir de estas reflexiones

la profesora comprendió por qué la formación docente entendida desde el humanismo considera una postura ética ya que se tendría que dar cuenta de las decisiones y posturas asumidas ante el estudiante y el grupo social. El hecho de ver una experiencia documentada de docentes que comparten su experiencia laboral desde otra lógica de vida, le permitió reposicionarse sobre sus experiencias laborales en contextos similares.

Por cuestiones de salud la profesora se fue de incapacidad antes de concluir el trabajo planteado, no obstante, me dijo que las últimas actividades las podía seguir vía correo electrónico. Cuando la profesora se fue se dio lectura a su primer borrador, que ya comprendía gran parte de su historia de vida. Las últimas dos actividades que le envié fueron dos presentaciones: una abordó la transformación docente tal como la concibe la política educativa y sus incongruencias y la segunda un resumen de los aspectos que involucra una formación que aporte al *ser*. La profesora me envió una versión final, los comentarios que realicé básicamente eran sobre la posible incorporación de las reflexiones sobre los aspectos institucionales y la labor de responsabilidad del docente pensando en una formación humanista en los estudiantes. La profesora realizó algunas modificaciones a su relato y al leer la versión final se puede apreciar la manera en la que se explica a sí misma a través del tiempo. Ubica cada etapa de transformación en un camino de formación, al reflexionar sobre su actuar con respecto a sus estudiantes y la comunidad de la cual formaba parte. Al final de su historia de vida se proyecta diferente en su quehacer educativo. A continuación presento el relato en su totalidad.

La importancia del cambio

Soy la profesora Rosa María y empezaré por contar que provengo de una familia numerosa, soy la segunda de siete hermanos, por lo tanto la situación económica era muy difícil. Darnos estudios a todos era muy complicado, por lo cual mi padre decía que el estudio era para los hombres ya que son ellos los que más adelante tendrán que mantener una familia. Mi papá era contador privado y

mi mamá estudió secretariado, misma que al casarse dejó de trabajar para dedicarse a la familia, en ese entonces era muy mal visto que las mujeres trabajaran teniendo marido, no importaba la situación económica que imperara, por lo que darnos estudios a todos era casi imposible.

Por ser una de las hijas mayores estaba obligada a ayudar a mis demás hermanos a realizar sus tareas. Así fue como descubrí que tenía facilidad para explicar las cosas y me gustaba hacerlo, poco a poco mis vecinos empezaron a recurrir a mi cuando no entendían algo de la escuela. En ese entonces tenía 13 años y estaba en la secundaria. Sabía que no quería ser otra cosa que maestra pero estaba indecisa si entre Educadora o Maestra de Primaria. Además era una carrera con muchas ventajas: después de la secundaria solo eran cuatro años de carrera. La escuela Nacional de Maestros asignaba plaza terminada la carrera, por lo que el trabajo estaba garantizado.

No todo fue tan fácil como parece, cuando ya me había decidido por primaria, se me presentó otro problema, mi padre no estaba dispuesto a apoyarme por lo que el principal obstáculo era la situación económica. Así que me propuse trabajar medio tiempo para solventar mis estudios. Terminé la secundaria y estaba en espera de la convocatoria de la Normal. En casa no comprábamos el diario, así que cuando me enteré mi letra acababa de pasar dos días antes, acudí a la escuela y pedí me permitieran inscribirme pero no hubo poder humano que los hiciera cambiar de parecer. Y como no me interesaba otra carrera y no podía cursarla en una escuela particular, decidí dejar pasar un año y volverlo a intentar. Esto fue muy frustrante y muy deprimente, me sentía tan mal que casi no salía de casa.

Tres meses antes de que saliera la convocatoria me empecé a preparar para el examen ya que estaba consciente que lo que no se practica se olvida. Por fin llegó el día tan esperado, me inscribí, realice el examen y a la hora de checar las listas de los alumnos aceptados ¡oh desilusión! Mi nombre no estaba en la lista. Quise correr, alejarme de todos, me sentía derrotada, frustrada. No podía intentarlo nuevamente ya que tenía edad máxima ya no entraba en ese perfil. Fue muy doloroso ver como mis sueños se iban y no podía hacer nada por detenerlos. Decidí ya no quedarme haciendo los quehaceres de la casa. Pero mi corta edad y pocos estudios me permitieron encontrar sólo en un taller de costura cortando, contando y embolsando. Era mucho trabajo y la paga muy poca pero no había más.

El 30 de octubre de 1981 llegó un telegrama de la Escuela Nacional de Maestros en el que me pedían asistiera a la escuela si aún estaba interesada en entrar ya que como en ese entonces se podían hacer solicitudes para varias escuelas, por lo que varios alumnos que habían sido aceptados no se inscribieron y esos lugares los estaban ofreciendo a los que seguían en su lista. Me sentía feliz y aunque me advirtieron que estaban por evaluar el bimestre y ponerme al corriente sería muy difícil, acepté el reto. No fue fácil pero el grupo al que me integré me apoyó en todo, sabía que estaba en donde debía de estar. Estoy segura de no haber equivocado mi profesión ya que a la fecha y con 28 años de servicio lo sigo disfrutando como el primer día. Esta experiencia me hizo comprender que todo se puede, sólo tenemos que luchar por lo que queremos y no rendirnos jamás.

Se preguntaran ¿cómo le hizo para solventar los gastos de la carrera si su papá no la apoyaba? Pues bien, no pude trabajar como eran mis intenciones ya que la

carrera era muy absorbente, había mucha tarea y trabajos por realizar así que pedí ayuda a todos, si se trataba de libros que no podía comprar, hablaba con los maestros para que me permitieran entregar el trabajo un poco después ya que mis amigas lo desocuparan y aunque eso me bajaba la calificación no importaba. Mi mamá empezó a planchar, hacer dobladillos, pegar botones al taller de costura, para poderme dar para los pasajes y lo más que ella tenía de los gastos que tenía.

Saliendo de la Escuela Nacional de Maestros quería seguir estudiando tenía una sed de superación que me animó a inscribirme en la UNAM a la carrera de Psicología, algo que va muy relacionado con la Pedagogía, escogí el sistema abierto porque no sabía en donde me iban a dar mi plaza. Para esto me mandaron a San Felipe Torres Mochas en el estado de Guanajuato, cuando me dan mi horario y la tira de materias aparecían los días lunes, jueves y sábados, era un sistema semiescolarizado que no pude llevar. Y por el hecho de trabajar en ranchos, apartados de las cabeceras municipales no pude seguir estudiando. He tomado muchos cursos que me han permitido estar actualizada.

Así como Norma Vázquez García yo también les voy a relatar mi experiencia migratoria. En 1985 me asignaron mi plaza en San Felipe, Guanajuato en un ranchito llamado El Huizache de más o menos 200 habitantes, a unos 20 kilómetros de la carretera municipal, dedicado principalmente a la agricultura: sembrando maíz, frijol y chile ancho principalmente. El lugar era muy árido por lo que no podían sembrar otra cosa y todo era de temporal, así que si no llovía lo suficiente no había buenas cosechas por lo que el dinero era muy escaso y había que cuidarlo mucho. La mayor parte del año había que comer lo que la madre naturaleza les proporcionaba. No había tiendas más que en el pueblo,

había una señora que iba del pueblo a los ranchos con bolsas de fritura y palomitas que intercambiaba con la gente, era lo que comúnmente conocemos como trueque. Un trueque muy desigual ya que ella llenaba una cubetita de frituras y la gente se la regresaba llena de semillas. Yo les hacía ver lo injusto del cambio pero ellos manifestaban que estaban conscientes de ello y no les importaba ya que era lo único que podían intercambiar. Cuando en el pueblo veía a la señora afuera de su casa, por cierto muy bonita en un terreno de 500 metros cuadrados, de dos pisos y aparentemente con todas las comodidades me daba mucho coraje ya que veía como todo lo que tenía era a costa de los campesinos. Comentábamos los maestros lo injusto de esa situación y si podíamos hacer algo para remediarlo, lo único que podíamos hacer era vender nosotros para que fuera más justo, pero el supervisor nos prohibió cualquier venta dentro y fuera de la escuela. Por lo que no hicimos nada más. Ahora pienso que fuimos muy insensibles a las necesidades de la comunidad y sólo cumplíamos con realizar nuestro trabajo. Esto es inhumano pero hasta ahora lo entiendo y lamento mucho no haber hecho nada por esa comunidad.

La escuela era tridocente en donde un maestro de Aguascalientes y con 7 años de servicio era el Director. Llegué a la escuela primaria "El Pípila" a atender a los alumnos de primer grado. Desde que llegué y me preguntaron de dónde venía. Al contestar vengo de México noté su desconfianza y su rechazo. Los maestros me explicaron que por esos rumbos no quieren a los "chilangos" ya que los consideran rateros, ventajosos, engréidos y tienen el afán de humillar a los demás. Además de tener un modo de hablar muy feo. Yo no entendía por qué nos consideraban así y eso me hizo sentir muy incómoda. Pero estaba segura de que en cuanto me conocieran un poco más, cambiaría su opinión de mí. Y así fue

pero para esto tuvieron que pasar algunos meses y fue hasta que supieron que soy originaria de Guadalajara Jalisco que terminaron por aceptarme aunque no del todo ya que ellos manifiestan que todos los maestros van de paso, que nadie quiere quedarse verdaderamente en su tierra, que somos migrantes por situaciones laborales y en cualquier momento regresaríamos a nuestros lugares de origen. Y tenían razón yo no pretendía quedarme mucho tiempo ahí, estaba acostumbrada a vivir en una ciudad en donde bastaba con abrir la llave para tener agua, que ellos la conseguían acarreándola a un kilómetro donde se encontraba el ojo de agua más cercano. No tenían luz, se alumbraban con velas y sólo comían carne en ocasiones muy especiales como una boda o la fiesta del pueblo. No me quedé más que un año como ellos lo predijeron pero puedo decirles que esta experiencia cambió mi vida, me hizo ver que había un mundo muy diferente al que había vivido, que la gente con más carencia es la más solidaria, quitándose hasta el taco de la boca por dárselo a alguien más, preocupándose por los problemas de los demás. Con una calidad moral única. Aprendí más de ellos de lo que me hubiera imaginado.

El maestro ocupaba un lugar muy importante dentro de la comunidad por lo que nos invitaban a sus reuniones y los puntos de vista del cura y del director eran tomados muy en cuenta. Acontecimientos que nos hacía sentir muy bien. Se mostraban muy agradecidos con nosotros por preocuparnos por la educación de sus hijos ya que contábamos con una responsabilidad que maestros no habían tenido, ya que cuando se iban a su casa por lo general se tomaban toda la semana, faltando constantemente.

Al siguiente año, en 1986 me cambie a Apaseo el Alto, Guanajuato pegado a Querétaro por lo que ya hacía menos tiempo para ir a mi casa. Las condiciones

de la comunidad a la que llegué fueron mejores ya que es una zona que cuenta con más agua y eso hacía gran diferencia entre una comunidad y la otra. En esta escuela que también era tridocente entré atendiendo 5° y 6° grado y además estaba a cargo de la Dirección, era mucho trabajo pero estaba aprendiendo mucho. Una experiencia que tuve y que se me quedó muy grabada fue una ocasión en que viendo la situación de la comunidad, que todas las familias eran numerosas y no manejaban métodos anticonceptivos se nos ocurrió a las maestras y a mi invitar a Doctores del Centro de Salud para que a las mamás de los niños les hablaran sobre el tema. A la junta llegaron hombres y mujeres y los doctores les empezaron a explicar. No había pasado mucho tiempo cuando el Síndico lo interrumpe y les pide que se retiren, lo hizo de una manera tan agresiva que parecía que fueran delincuentes y los quisiera linchar. Nosotras no entendíamos el porqué de esa reacción si lo único que queríamos era el bienestar de la comunidad. Para esto todos los hombres se aunaron a las protestas, argumentando que su religión les prohibía usar métodos anticonceptivos, debían tener los hijos que Dios les mandara. Las mujeres se mantuvieron calladas. Después de que los doctores se fueron los representantes de la comunidad hablaron con nosotras y nos prohibieron realizar otra reunión sin su consentimiento. Esto fue muy intimidante y dio pie para que buscáramos un cambio lo más pronto posible. Mi falta de experiencia hizo que actuara como una verdadera cobarde. Pero no es fácil enfrentar a una comunidad con ideas de pensar tan cerradas. Aprendí que puedes tocar temas tabú con padres de familia pero la estrategia es muy importante, no se deben sentir agredidos y hay que ir poco a poco.

Me fui a trabajar a la cabecera municipal de Apaseo el Alto, pueblito muy chiquito pero muy pintoresco cuya actividad económica principal era la elaboración de cazuelas, ollas de barro y artesanías del mismo material, también a las orillas del pueblo había varias ladrilleras.

Ser maestra de actividades culturales fue una de las experiencias más satisfactorias que he tenido ya que se trabajaba por medio de proyectos que los propios alumnos escogían y que desarrollábamos saliendo de la escuela a talleres, comercios, al mercado a las casas de los propios niños, presentábamos cantos, bailes, poesías, maquetas y un sinfín de actividades en su mayoría lúdicas. Atendía a los grupos de 5° y 6° dos veces a la semana como si fuera un taller. No estaba sujeta a un programa ni a determinados objetivos. Los alumnos aprendían mucho y todos cooperaban y participaban.

En 1988 me dan mi cambio al Estado de México a la zona 55 de Cd. Cuauhtémoc en Ecatepec a la escuela Hermenegildo Galeana, una comunidad formada en su mayoría por gente de Tepito y la Bondonjito, damnificados del sismo de 1985, por lo tanto son gente brava que con violencia cree que se soluciona todo. Su nivel sociocultural es muy bajo y hay mucha desintegración familiar. El trato con los padres es un poco difícil, teniendo que ser más inteligente que ellos, para que nos apoyen pero sin sentir que nosotros dirigimos las actividades.

En 1989 Carlos Jonguitud Barrrios era el dirigente del SNTE y aunque no era la primera lucha magisterial encabezada por la CNTE pero si fue la primera en la que me tocó participar. El Distrito Federal, Valle de México, Guerrero, Oaxaca y Chiapas entre otros. Las peticiones eran aumento salarial del 100% y la democratización del SNTE ya que desde su constitución en 1943 a la fecha

ha sido manejado por cacicazgos; Robles Martínez de 1949 hasta 1972, Carlos Jonguitud Barrios por 17 años y Elba Esther Gordillo desde 1989.

En ese entonces no estaba relacionada con el movimiento pero cuando convocaron al paro en febrero del mismo año, interrumpimos clases durante algunos días pero de manera escalonada. Algunos maestros asistían a las marchas y otros permanecíamos en la escuela, en ese entonces apoyaban al movimiento directores y supervisores. Hasta que vino la represión, en donde se nos informó que se levantarían actas de abandono a los que siguieran apoyando el movimiento y como a algunos nos dio miedo lo que pudieran hacer, yo entre ellos por mi falta de experiencia y por no venir de una situación difícil como la que se vive en provincia como es el caso de la comunidad de Mactumactza, Chiapas. En la que los videos Granito de Arena nos dan a conocer un panorama que viven muchas comunidades en provincias, en donde la globalización y el Banco Mundial ofrecen en el 2002 un préstamo a nuestro país a condición de convertir escuelas Normales a escuelas técnicas semiprivadas. En donde el país y la educación están enfocados a crear obreros calificados y mal pagados, en el que se vive para tener y trabajar. No importa el ser humano como tal. Los maestros egresados de estas Normales tenían un enfoque muy claro de la situación que vivía el país. Las nuevas reglas de la globalización, las reformas impuestas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Tratado de Libre Comercio están desmantelando la educación lentamente junto con la democracia y la soberanía. Como los maestros son líderes sociales, contando con un lugar fundamental en cada una de las comunidades, en donde luchan por la transformación, misma que incomoda a las autoridades. Es por eso que las normales rurales son el primer punto de ataque.

El Tratado de Libre Comercio firmado el 1° de enero de 1994 afectó mucho la economía nacional ya que los productos nacionales fueron desplazados por productos internacionales con menor costo. Esto originó que la mayoría de las pequeñas empresas quebraran. Toda esa carencia se vio reflejada en la educación. Durante el gobierno de Vicente Fox y ante la profunda escasez de recursos crea "Escuelas de Calidad" con el fin de no dotar a las escuelas de lo necesario y darles apoyo económico sólo si se mejora la calidad de la educación. En las escuelas tenemos que hacer circo maroma y teatro para poder mantenerlas en buenas condiciones.

Dice una de las consignas "el maestro luchando también está enseñando" sigue habiendo movimientos magisteriales y cada vez son más los estados que se unen para pelear por un salario más justo, por no a la privatización de la educación. Por contar con un Sindicato que verdaderamente defienda los intereses de sus agremiados. Pero ¿qué pasa con los derechos de los niños a la educación? Si sólo tienen en promedio 100 días de clases anuales. En donde los padres de familia están hartos de todo eso y los que antes estaban a nuestro favor y nos apoyaban. Hoy lo único que quieren son maestros que estén en sus escuelas dando clase. El gobierno se ha encargado de desprestigiarnos. Y nosotros hemos contribuido a ello.

No podemos seguir luchando de la misma manera de antaño. Debemos cambiar la estrategia ya no con marchas sino dentro de la propia escuela. Hasta ahora entendí con este trabajo de campo el papel tan importante que nosotros jugamos en la transformación del país. En lo particular me consideraba una buena maestra por ocupar con mis grupos los primeros lugares a nivel zona. Toda la comunidad escolar me lo reconoce pero cuando vi el video "La educación

prohibida" me hizo ver lo equivocada que estaba, a mí lo que más me importaba eran los conocimientos no la formación de un verdadero ser humano. Trataba de darles una educación integral pero lo que más me preocupaba eran los exámenes ya que era el parámetro para evaluarme a mí posteriormente. La escuela lo maneja como un lugar tedioso y aburrido donde el único desarrollo que se busca es el desarrollo curricular. Se educa para formar trabajadores que sean útiles al sistema. Ese video describió muy bien la educación que se imparte actualmente. Me hizo ver mi realidad.

De 1990 a 2000 laboré además de primaria en preescolar en donde se trabaja por proyectos: temas que los alumnos escogían y donde ellos mismos buscaban las estrategias a seguir para aprender en relación al mismo. A esta edad son observadores y curiosos por naturaleza con una gran creatividad elementos fundamentales para el aprendizaje. Ellos mismos proponían ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿qué necesito?, ¿para qué me sirve? en donde nuestro papel era guiar, coordinar, apoyar y enriquecer el trabajo. El alumno tenía que aprender a aprender y que los errores no importan ya que de ellos aprendemos más que de los propios aciertos. No había un programa que seguir ni contenidos que abordar, tampoco exámenes que pasar. Ni una calificación por el trabajo elaborado. Si una libertad absoluta para abordar el conocimiento lo más lúdico posible, en donde el juego era la principal herramienta.

Se preguntarán y si todo eso lo aplicó y le dio tan buenos resultados por qué en primaria no hizo lo mismo. La verdad es que no pude, el sistema es una dictadura disfrazada de democracia. Los Planes y Programas de estudio está diseñados para escuelas de tiempo completo y la Reforma se basa en la transformación docente, sin tomar en cuenta la carga administrativa que cada

vez es mayor. Los libros de texto no cumplen con el enfoque integral que plantea el Plan y Programa de estudio ya que se dividen por materias.

¿Cómo seré a partir de todo este análisis de la educación, la migración, la discriminación, el humanismo, la educación prohibida, las luchas magisteriales y la reforma educativa? Cambió mi manera de pensar y de ver el mundo, hay un cambio interno basado en mi propia historia en donde pretendo darle un giro de 180 grados, primero en relación a mi práctica docente en donde el humanismo será la base del cambio. Pretendo a partir de hoy ver a los alumnos, ver a cada alumno como un ser único, singular con normas y valores que le permitan interactuar con los demás. Preocuparme más por ellos, en sus problemas personales y familiares. En la escuela impartir una educación humanista es todo un proceso que engloba todos los aspectos para lograr una educación integral. En donde él sea participe de su propio aprendizaje, donde aprenda a aprender. Basado en el amor por sí mismo y por lo demás, que le permitan satisfacer sus propias necesidades. Plenamente consciente que forma parte de una sociedad, donde sean más abiertos, más críticos, conscientes que ellos son los únicos que pueden lograr una transformación personal y social. Pero no como individuos únicos, sino como parte de un todo, por eso la importancia del trabajo colaborativo, en donde puede tomar sus propias decisiones pero enfocadas a un bien común. Dándoles plena libertad en base a una autodisciplina, si el mismo pone las reglas, será más difícil que las infrinja, vera una disciplina funcional y no autoritaria. Tengo que propiciar que aprendan a trabajar en equipos, a escuchar a los demás, aceptar ideas diferentes a las suyas a resolver conflictos y tomar decisiones en grupo. No es que no realice este tipo de

actividades si no que no lo hago con la frecuencia que debería para lograr en ellos un verdadero cambio de conducta.

Debo aprender a interactuar más con mis compañeros de la escuela ya que este es un trabajo en conjunto en donde la educación responda a las necesidades de los alumnos, de la escuela, la comunidad. Esto no se está dando ya que la mayoría somos egocéntricos. Si de verdad queremos ser parte de esa transformación tenemos que empezar por cambiar nuestras relaciones, la práctica docente, como decía Einstein "si buscas resultados diferentes no hagas siempre lo mismo". Entender que se pueden cometer errores en el trayecto formativo pero como dijo Edison: "no fracasé 1000 veces, la lámpara es un proceso de 1000 pasos".

Ya no debo permitir que el sistema me maneje como una simple marioneta. Tengo que perder ese miedo por no seguir un programa al pie de la letra y guiarme por los contenidos que debo abarcar y los exámenes que mis alumnos deban presentar. Mi prioridad será basarme en el enfoque donde nos fijemos metas a alcanzar, autoevaluándonos constantemente, identificando nuestras debilidades y fortalezas por medio de un análisis individual y colectivo. Tomando las mejores decisiones para un bien individual y colectivo. Donde no importe qué tanto aprendí sino que tanto cambie para ser mejor ser humano.

Con 28 años de servicio, algunos dirían ya no es tiempo de pensar en cambios, pero yo aunque fuera uno el que me faltara para jubilarme intentaría cambiar para mejorar y no por mi sino por los alumnos que podrían ser mis hijos o mis nietos y se merecen la mejor educación que les podamos dar. No es fácil cambiar cuando todavía se tiene mucho de una educación tradicionalista pero es un reto que quiero enfrentar.

3.4 La identidad docente mirada a través de la identidad narrativa

Anteriormente abordé la idea de una educación pensada desde la dimensión ética pero no traté el rol docente ante esta postura pedagógica, y cómo la conformación de su identidad comprende la dimensión ética que implica el encuentro de historias de vida en la relación educativa. Ahora es el momento de presentar el desarrollo de la identidad docente considerando los aportes de la identidad narrativa y su repercusión en el campo práctico de la acción.

El problema de la identidad personal, al cual Ricœur le dedicó un amplio estudio en el texto *Sí mismo como otro*, me va a permitir situar la idea de la identidad docente ante todo en la dialéctica entre la mismidad y la ipseidad. Lo anterior dada la importancia del rol mediador que desempeñan en una pedagogía con un enfoque comprensivo que considera la formación como una tarea esencialmente humana. De igual manera, el estudio de la identidad *idem* me ayudará para abordar en el caso de los docentes el problema de la permanencia en el tiempo. Es decir, el pensar la formación docente como una trayectoria que inicia desde el primer día de la práctica educativa y se va conformando día a día en la acción al interior de un salón de clases; me da la pauta para pensar un proceso de refiguración a través de sus narraciones. En el texto *La identidad narrativa* (1996) Ricœur establece que es aquella que el sujeto alcanza mediante la función narrativa. Es mediante la acción de narrarse, de contarse que el sí mismo articula la historia de una vida y busca su identidad. A partir de la idea anterior situó la identidad de cada una de las docentes que narran su experiencia.

En el relato de la profesora Rosa María se aprecia cómo describe sus primeras experiencias en diferentes centros escolares como una serie de contingencias que le van a “marcar” una trayectoria específica en su *ser* y *hacer* docente. En el caso de la profesora Fátima también se percibe la manera en la que ubica sus primeras experiencias de enseñanza en secundaria y cómo al momento de narrarlo después de algunos años se muestra con la apertura para seguir aprendiendo. Si bien en ambos casos se puede ver la distancia entre las profesoras que eran cuando iniciaron y las que se presentan al momento de narrarse; lo anterior sólo

es posible por el camino recorrido en la “narrativización de la identidad personal” (Ricœur, 1990, p.115).

A partir de este planteamiento se puede afirmar que la importancia de concebir una identidad narrativa como respuesta a las paradojas de la identidad personal es la función que ejerce entre el punto de vista descriptivo y prescriptivo sobre la acción:

Dicho de otra forma, la teoría narrativa sólo sirve verdaderamente de mediación entre la descripción y la prescripción si la ampliación del campo práctico y la anticipación de consideraciones éticas están implicadas en la estructura misma del acto de narrar. Por el momento, bástenos decir que, en muchas narraciones, el sí busca su identidad a lo largo de toda una vida [...] (Ricœur, 1996, p.108).

Durante el proceso de intervención se logró apreciar cómo las participantes en cada uno de los momentos de contingencias durante su trayectoria como docentes redefinían sus acciones de acuerdo a posiciones personales que apelaban a su respuesta hacia los otros; a la dimensión ética. Sin embargo, es únicamente en el texto de la profesora Rosa María en el que se expresa esta reflexión.

De esta manera la idea de mediación es significativa para subrayar el papel fundamental de la identidad narrativa en la constitución conceptual de la identidad personal y la búsqueda de reconocimiento en y con los otros. Es así como a través de la mediación narrativa entre identidad *idem* e identidad *ipse* ésta última logra resolver su identidad reconfigurada:

Ahora bien, este “punto medio” es el que viene a ocupar, a mi entender, la noción de identidad narrativa. Habiéndola situado en ese intervalo, no nos asombrará ver a la identidad narrativa oscilar entre dos límites, un límite inferior, donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del *idem* y del *ipse*, y un límite superior, en el que el *ipse* plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del *idem* (Ricœur, 1996, p. 120).

Esta cita me permite formular la importancia de la identidad narrativa en la teoría de Ricœur por la posibilidad de concebir la identidad en términos dinámicos y en esa medida dar cuenta de la identidad y la diversidad del sí. En las narraciones 1 y 2 se aprecia como las docentes se proyectan en su quehacer educativo de manera activa, reformulándose constantemente, como la única vía de formación permanente.

Es en este momento cuando la dimensión narrativa se postula como vía de resolución:

Pero este recubrimiento del *ipse* por el *idem* no es tal que exija renunciar a su distinción. La dialéctica de la innovación y de la sedimentación, subyace al proceso de identificación, está ahí para recordar que el carácter tiene una historia –diríase contraída- en el doble sentido del término «contracción»: abreviación y afección. Por tanto, es comprensible que el polo estable del carácter pueda revestir una dimensión narrativa, como vemos en los usos del término «carácter» que lo identifican con el personaje de una historia narrada; lo que la sedimentación ha contraído, la narración puede volver a desplegarlo (Ricœur, 1996, p. 117).

En el caso de las experiencias de formación que han vivido las participantes, la constante han sido procesos que las alejan de su historicidad, abordando únicamente aspectos de la cotidianidad institucional. Por lo anterior, la oportunidad de detener por un momento el discurso que priva sobre su rol y dar la apertura de establecer un diálogo que ayude a reencontrar la identidad docente es sumamente valioso. Si bien sólo una profesora concluyó el relato de vida, no fue menor la aportación que significó en la reflexión de las otras dos profesoras los diálogos establecidos que les permitieron dirigir la mirada a aspectos de la educación que antes no parecían relevantes. En la historia de vida de la profesora Rosa María se puede observar como ella logra desplegar las motivaciones iniciales sobre su ejercicio educativo y logra explicarse las razones que la llevaron a actuar de determinada manera cuando fue maestra rural; por lo tanto la comprensión que adquirió de su trayectoria profesional adquirió otra dimensión.

En su obra *Tiempo y narración I*, Ricœur aborda la función mimética de la narración y expone los tres estadios de la mimesis. El autor explica: “Seguimos, pues, el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado” (Ricœur, 1995, p. 115). En la prefiguración, mimesis I, la importancia radica en comprender la semántica, la realidad simbólica y la temporalidad de las acciones humanas. La fase que nos permitirá mediar entre los acontecimientos y la historia es la mimesis II, es aquí donde la construcción de la trama tiene que considerar los aspectos temporales de la configuración narrativa; así como manejar la concordancia-discordancia de los eventos para arribar a un desenlace

en la unidad de la trama. La mimesis III, involucra al oyente o al lector en el acto configurante:

Califico esta función reconfigurativa como mimética. Pero resulta extraordinariamente importante no equivocarse sobre su naturaleza: no consiste en reproducir lo real, sino en reestructurar el mundo del lector al confrontarlo con el mundo de la obra; y en esto consiste la verdadera creatividad artística, en acceder al mundo de la experiencia cotidiana para reelaborarla desde su interior (Ricoeur, 1996, p. 236).

Los tres estadios arriba citados de la función mimética me sugirieron la manera en la que planteé la intervención, en la narración 3, la prefiguración es detonada por las actividades que permitieron la reflexión sobre el sentido de las acciones que la profesora tomó para dedicarse a la docencia. Decisiones correspondientes a un momento histórico con construcciones sociales y culturales específicas que delimitaba las oportunidades de la profesora por cuestiones de género y por el lugar que ocupaba en la familia, cuando al inicio de su narración señala el poco apoyo que tuvo por parte de su papá. Iniciar el relato desde ese momento posibilita una mayor comprensión de la trayectoria vivida gracias a la mediación que significó la construcción de la trama. En el momento de la mimesis II, la profesora optó por manejar la concordancia-discordancia en su trama teniendo como finalidad el mostrar que finalmente se ha forjado una identidad docente en la que sus acciones continúan teniendo sentido. En ese momento elabora una historia de vida en la que involucra al lector para mostrarle la resolución que ha logrado en esa trama; reconfigurando su quehacer educativo, en la mimesis III.

De esta manera concibo que las propuestas narrativas en los procesos de formación para docentes en servicio sean consideradas como una vía privilegiada para reformularse en el escenario educativo. Porque dada las condiciones del sistema educativo nacional, los docentes de educación primaria se han enfrentado a los textos complejos que representan los salones de clase y se han involucrado en la trama institucional con precarios criterios de análisis para relacionarse con los actores de los diferentes ámbitos de interacción. Ante tal panorama considero que *narrarse* para comprender su acción a la luz de una nueva organización que dé sentido y que reconozca su proceso de formación constituiría una espiral ascendente de reformulación constante.

Ese proceso de formación está ineludiblemente relacionado y en ocasiones posibilitado por los *otros* que aparecen en la trama del mundo del educador y que de igual manera lo narran, lo cuentan y lo leen o interpretan de infinidad de maneras. Obtener el reconocimiento por parte de los compañeros que han acompañado ese actuar docente, crea en este último la posibilidad de experimentarse capaz, de *poder actuar* a la altura de las circunstancias. No obstante, ese actuar y desde luego ese narrarse no permanece moralmente neutro, implica un matiz moral.

En cada uno de los relatos de las profesoras se hace patente la “preocupación” por el “otro”, en el caso de las profesoras los estudiantes y en cierta medida los padres de familia; para la directora se incorpora a los dos anteriores, los propios docentes compañeros de trabajo. Dicha preocupación implica un *ocuparse de los otros* considerando su bienestar lo cual es imposible abordar desde una postura neutral, es fundamental ejercer una postura ética en una actividad relacional por excelencia: la enseñanza y el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Hace dos años inicié una reflexión que me llevó a elaborar un proyecto de investigación, mismo que gracias a mi *formación* en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco se ha concretado en este texto. Sin embargo, me parece que para hacer justicia al proceso vivido que comenzó antes de que este proyecto tuviera *forma*, justo en el momento en el cual sólo buscaba opciones para vivir la labor docente de una manera diferente.

Al momento de plantear la problemática, básicamente lo que tenía en mente era la dificultad que encontraba en la mayoría de docentes de las primarias en las que había trabajado para que éstos tuvieran una mirada más amplia sobre la relación establecida con el alumno en el proceso educativo. La idea de que la “transmisión de conocimientos” es el único parámetro para sustentar la relación educativa es una constante en los docentes y lo anterior limita las posibilidades de acción por parte de éste en el salón de clases. Las estrategias que integraban mi repertorio estaban basadas en “procesos de sensibilización”, intentando que a través de las mismas los docentes percibieran otras aristas de su función. Lo anterior, la mayoría de las veces sólo me servía para dar cuenta de mis acciones al interior de una primaria y demostrar que yo había cumplido con mis actividades programadas. Al experimentar un desgaste en este modelo, me vi en la necesidad de plantearme otras alternativas en mi quehacer docente. Lo que yo podía interpretar de mis intervenciones con los profesores es que se requería una predisposición particular por parte de éstos para ver que sus acciones impactaban en más de un sentido en la formación de los alumnos. Sin acertar a designar o nombrar esa predisposición, que no necesariamente tenía relación directa con su trayectoria académica, mi interés se centró en poder designarla y proponer intervenciones que nos permitieran reflexionar sobre la dimensión ética (ahora la puedo nombrar así) de nuestro hacer.

Aun cuando tenía muy claro el centro de mi investigación, no lograba dimensionar los factores estructurales que conforman la identidad docente, es decir, centraba

toda mi interpretación únicamente en el actuar de éste, sin considerar la historicidad que lo ha conformado ni el peso institucional en el que se maneja. Fue durante los diálogos sostenidos con mi asesora la Dra. Elizabeth Hernández que logré identificar tales aspectos e incluirlos para comprender mejor la constitución del ser docente. Así fue como el proyecto adquirió *forma* y me dio claridad sobre la complejidad de la labor educativa y sobre todo la ruta a seguir para compartir una experiencia de intervención que aportara algunos puntos de reflexión sobre todo en mi práctica.

Ahora tras el recorrido realizado, al cabo de dos años, en los que pude distanciarme de mi quehacer profesional, mi identidad como maestra de apoyo al interior de una primaria, la perspectiva desde la que miro el panorama educativo es completamente diferente; la lectura que realizo sobre mi función adquirió un matiz de mayor reflexión y lleno de posibilidades. Porque ahora puedo explicarme la constitución del ser docente en un devenir histórico y esa comprensión me permite recrear mis estrategias de intervención. Sin lugar a dudas puedo afirmar que la oportunidad que brinda la línea de Hermenéutica y Educación Multicultural al abordar el fenómeno educativo desde la reflexión filosófica, desde los fines de los sujetos educativos es un espacio muy valioso que vale la pena consolidar y difundir porque fuera del ámbito académico no se conoce su aportación en el campo educativo de Educación Básica.

Para mí reconocer el discurso que caracteriza la educación contemporánea así como los intereses que ésta representa, me permitió identificar dos cuestiones: la primera es la importancia de incidir en el armazón discursivo que perpetúa prácticas y relaciones docentes específicas. Estar conscientes de que la discursividad permea las acciones docentes y al mismo tiempo las regula justamente en el marco de lo instituido me llevó a estar más alerta e identificar la manera en la que me inserto en ese discurso y lo reproduzco. Ahora considero que tal vez es posible reinventar un discurso que dé cuenta de otra concepción educativa. La segunda es consecuencia de lo anterior y me ayudó a constatar los estragos en la formación de los estudiantes al llevarlos a una experiencia de

aprendizaje de la escritura y el uso de las TICs estrictamente instrumental; por mencionar sólo dos campos del conocimiento que se abordaron en este trabajo y que ejemplifican la manera en la que rige la experiencia educativa. Admitir que los múltiples programas para capacitar en el uso de las tecnologías digitales sólo han logrado justificar los presupuestos asignados para tal fin sin lograr formar realmente en el uso de las tecnologías aplicadas a la educación sería un primer paso para iniciar el debate desde el colectivo docente. En relación a la mirada hermenéutica en la enseñanza de la escritura es una aportación a la reflexión docente. Ya que durante los dos primeros años de la educación primaria éstos se esfuerzan en lograr que los estudiantes discriminen, reconozcan y generalicen el uso de las letras para que una vez dominado este procedimiento formen palabras y desde luego posteriormente podrán formar enunciados y más tarde textos de mayor extensión. Así en una progresión lineal, si algún estudiante no progresa conforme a lo previsto es seguro que requiera mayor trabajo en casa. Así comienza una experiencia de aprendizaje poco afortunada para uno de los legados más importantes que como humanidad seguimos atesorando, ¿pero de qué manera? en concordancia con el sello característico de una época en donde el saber y los conocimientos tienen un valor en la medida que permiten conseguir algo más; no un valor para *el ser* que transita la experiencia y que de alguna manera se transforma al final del recorrido.

Evidentemente si como docentes no contamos con un repertorio de experiencias que nos permitan otra perspectiva difícilmente podremos recrear la práctica educativa. El diseño de actividades seguirá acotado a las propuestas oficiales que no necesariamente hay que descartar, sino más bien interpretarlas de acuerdo al contexto educativo en el que se apliquen. Reconociendo las limitaciones de éstas y desde la comprensión de la escritura como un medio para autorepresentarnos a lo largo de una vida.

Me significó un reto reconocer los fundamentos del enfoque humanista y la escuela hermenéutica; sin embargo, ahora puedo tener una comprensión de la educación desde la reflexión filosófica tan necesaria en las condiciones actuales

de los espacios de formación en los que prevalece una lógica de competitividad voraz que es imposible pensar que como docentes podemos transmitir otro discurso a menos que realicemos un rodeo. En este sentido, el desarrollo de estos temas me ayudó a comprender por qué “el rodeo por el mundo cultural, el mundo simbólico” que humaniza al hombre se puede considerar legítimamente como un método.

La lógica que prevalece en las relaciones educativas no ha permitido un desarrollo del *ser* pensado en su totalidad, han fragmentado al sujeto en pro de una calidad y una competitividad que han trastocado su identidad y sus vínculos. La institución ha dejado marcas en los docentes y esta es la razón por la que considero que la educación no puede seguir pensándose desde la indiferencia y la neutralidad. Porque evidentemente no sólo tenemos una responsabilidad como sujetos educativos, dentro de ese mismo espacio seguimos siendo adultos que representamos de alguna manera el mundo en el que habitamos. Esto podría parecer irrelevante sin embargo la vida en las instituciones educativas está a tal grado deshumanizada, es decir, se ha desdibujado y en algunos casos borrado el rostro al sujeto en formación. Así que no está de más detenerse y reparar en que como adultos que conformamos el espacio educativo hay una responsabilidad compartida.

Mi interés está puesto en el docente, ya que si bien siempre he reconocido que su labor educativa está mediada por diversos aspectos sumamente heterogéneos que minan la acción intencionada de éste.; las explicaciones que yo encontré fuera de la mirada hermenéutica no me permitían comprender la identidad docente. A partir del desarrollo por parte de Paul Ricoeur de lo que se conoce como antropología del hombre capaz, logré encontrar una respuesta en la que puedo pensar al sujeto educativo más allá de las limitaciones del marco de una institución. Me permite sobre todo pensarme y por lo tanto pensarlo como un sujeto capaz tratando de incidir y poder conformar instituciones comprensivas.

Considero que el proceso vivido con las profesoras me brindó una experiencia de aprendizaje muy importante ya que acércame a sus procesos de formación desde

otra lógica y sobre todo con una comprensión diferente de la complejidad en la que se desarrollan resignificó mi práctica docente. El recorrido realizado con cada una de las docentes me permitió confirmar una de las hipótesis sobre la formación del docente en la práctica, (denominada profesionalización) ya que quedó de manifiesto que es imposible pensar un proceso de formación estandarizada en la cual los sujetos educativos sólo reciben información que deben de conocer y según las prescripciones repetir de acuerdo a lineamientos o reformas vigentes. La experiencia obtenida a partir de esta intervención de trabajo con docentes ya no pensado desde la misma prescripción sino desde la constitución dinámica de la identidad docente me muestra que cuando se brinda un espacio para dialogar sobre el sentido que el sujeto proyecta en su *hacer* indisociable de su *ser* se logra una reflexión que lo sitúa de otra manera en los centros escolares.

Una vez concluido este proceso de formación que involucra la culminación del texto de investigación, identifiqué algunos de los alcances y limitaciones del trabajo realizado. Logré una incipiente aproximación a la visión hermenéutica en educación que me confirma las amplias posibilidades de aplicación desde esta perspectiva en las que necesito profundizar. Específicamente mi área de interés está centrada en los procesos de formación de docentes en servicio, la propuesta realizada en esta investigación me brindó la oportunidad de considerar aspectos que en este trabajo no consideré como por ejemplo: los tiempos dedicados a la producción escrita de las participantes y la importancia del acompañamiento en la configuración de la trama en la narración de los docentes. El hecho de reconocer que como docentes los únicos textos que manipulamos se reducen a notas escolares, reportes de calificaciones, formatos con fines estadísticos, etc. me ayuda a reconsiderar las actividades para la construcción de la historia de vida.

Una vez incorporada a mis actividades en una escuela secundaria, pretendo afianzar los planteamientos abordados en este trabajo y diseñar un programa de intervención con posibilidades de aplicación de acuerdo a los tiempos y dinámicas de trabajo de la institución escolar. El objetivo que anima mi intervención en este sentido es continuar con una trayectoria iniciada en este proceso de investigación.

Así como el trabajo de campo me brindó la comprensión de las contingencias como parte inherente a los procesos de búsqueda para generar otras formas de actuar en el mundo de la acción; de igual manera experimenté la importancia de hacer de la reflexión escrita una práctica constante que me permita generar mejores textos escritos para facilitar el diálogo con los posibles lectores de mis producciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, Casa abierta al tiempo, CLACSO, Ítaca.

Alliaud, A., y Suárez, D., (coord.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* coordinadores. Buenos Aires: CLACSO

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arriarán, Samuel (2009). *Hermenéutica, Multiculturalismo y Educación*. México: Colegio de Estudios de la Ciudad de México.

Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós, Col. Papeles de Pedagogía núm. 46.

Bonilla, M. Esther (2012). *La escritura como autocomprensión*. México: UPN, Universidad Iberoamericana León, Secretaría de Educación Guanajuato.

Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.

Castellanos, Alicia (2005). "Exclusión étnica en las ciudades del centro y suroeste" en Yanes, Pablo *et al.* (coords.) (2005). *Urbi indiano la larga marcha a la ciudad diversa*. México: Dirección General de Equidad y Desarrollo Social y Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Casarotti, Eduardo (2012). "El hombre capaz: claves antropológicas del pensamiento ético y político de P. Ricœur" en *Filosofía Unisonos*, suplemento 132, octubre 2012.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. España: Paidós

Fiasse, Gaëlle (coord.) (2009). *Paul Ricœur. Del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. México: Fábula Tusquets.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5a. ed. España: Sígueme, Col. Hermeneia 7

Gimeno, Sacristán (2010). "El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento" en Sacristán, Gimeno (Compilador) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata, pp.180-202.

Grondin, Jean (2008). "Hans-Georg Gadamer: una hermenéutica del acontecer de la comprensión" en Grondin, Jean (2008) *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.

Martínez, Manuel (2013). *De la autobiografía a la investigación autobiográfica: un cambio de mirada*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional Política Arte y Narrativa en las configuraciones de lo filosófico educativo.

Moreno, Prudenciano (2012). *Educación y Formación de Profesores*. España: Editorial Académica Española.

Pérez, Sergio (2012). "La crítica metódica de Michel Foucault" en De la Garza, Enrique y Leyva, Gustavo (eds.) (2012). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales. Perspectivas Actuales*. México: FCE-UAM.

- Reboul, Olivier (1986). *Lenguaje e Ideología*. México: FCE.
- Remedi, Eduardo (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México, Plaza y Valdez.
- Ricœur, Paul (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. 2° ed., México: F.C.E.
- Ricœur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, Pensamiento Contemporáneo 56.
- Ricœur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Ricœur, Paul (2007). *Tiempo y narración. Vol. 1* México: Siglo XXI editores.
- Ricœur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE
- Rockwell, Elsie (2011). “El trabajo docente hoy”. *Nuevas huellas, bardas y veredas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE
- Rueda, Rocío (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Saavedra, M., González, V. y López, M. (2005). “Los problemas de la formación: marco epistémico” en Gómez Marcela y Zemelman Hugo (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Editorial Pax
- Salas, M., Salas L., y Herrera B. (coord.) (2011). *Cultura, Historia y Políticas Educativas*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- SEP (2012). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013*. México.
- SEP (2012). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la práctica docente*. México.

SEP (2011). *Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. México

SEP (2011). *Plan de estudio 2011*. Educación Básica. México.

Simone, Raffaele (2001). *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*. México: Taurus.

Tadeu da Silva, Tomaz (1997). “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica” en Gentili, Pablo (comp.) (1997) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Editorial Lozada.

Walsh, Catherine (diciembre, 2011). “Movimientos sociales, universidades y redes decoloniales en América Latina”. En: *Otros Logos Revista de Estudios Críticos*. Argentina; núm. 2, p. 247.

Yentel, S. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Zemelman, Hugo y Gómez, Marcela (2005). *Discurso Pedagógico. Horizonte epistemológico de la formación docente*. México: Editorial Pax

ANEXO 1

Presentación que sirvió de guía para la reflexión sobre el tema de la profesionalización docente pensada desde la institución.

Reforma Integral de Educación Básica Plan 2011

Elementos de reflexión sobre la
visión de la transformación docente
que plantea la reforma.

Principios pedagógicos

- Se define como: las condiciones esenciales para la transformación de la práctica docente entre otros aspectos. Para efecto de nuestro trabajo nos centraremos sólo en este.

Los 12 principios son prescriptivos
y no remiten a un proceso de
reflexión desde el propio profesor.



Es decir, nos indican todo lo
que tenemos que hacer. Porque
en el fondo no se nos
considera profesionales.

En el Plan 2011

- No hay ninguna otra mención que nos permita reflexionar de manera crítica a partir de nuestras historias particulares. Desde la historia de la comunidad, la historia de la escuela, la historia de los estudiantes y desde luego la historia como docente.



Si no reviso mi historia,
¿por qué tendría que
cambiar?

Curso básico 2012

- «Transformación de la práctica docente»
- Así denominaron al curso básico de ese ciclo escolar

TEMA 1
RETOS PARA UNA
NUEVA PRÁCTICA
EDUCATIVA

TEMA 3
LA FORMACIÓN
CONTINUA FRENTE AL
RETO DE LA
PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE

Son los dos temas que nos interesa comentar

RETOS PARA UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA

I. La reflexión de la práctica docente. Elementos para su revisión.

II. Desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento complejo, e importancia del trabajo colaborativo

III. La escuela como espacio para la transformación de la práctica docente

II. Desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento complejo

Nos invitan a intervenir de
manera innovadora, para
pasar de una práctica
tradicional a una crítica.

Sin embargo, se reduce el
aspecto crítico a la práctica
docente y la crítica hacia dónde
se están dirigiendo los fines
educativos. ¿En qué momento?

II. Perspectivas profesionales que ofrece el trayecto formativo



En el cuadernillo claramente señalan que el colectivo docente puede diseñar su propio trayecto formativo. Lo que dotaría de sentido a tales acciones.

Sin embargo, estaría por verse si de igual manera se pueden acreditar los puntajes correspondientes a la evaluación docente. También cabe señalar que la impartición de los trayectos no siempre contribuye a la reflexión al no ofrecer otra perspectiva de interpretar el mundo educativo.

II. Perspectivas profesionales que ofrece el trayecto formativo

Trayecto formativo:

- Es la integración de programas de estudio para la formación continua

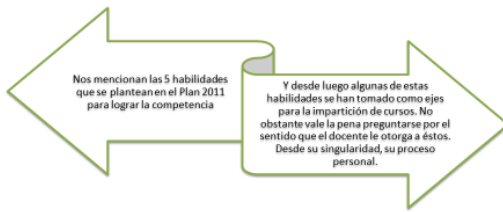
Realizada por:

- Las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes

Con el fin:

- De que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos llevarlo a cabo durante un lapso necesario

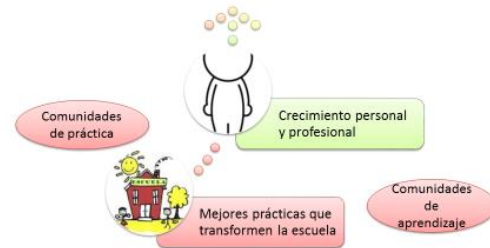
El aprendizaje permanente...



Nos mencionan las 5 habilidades que se plantean en el Plan 2011 para lograr la competencia

Y desde luego algunas de estas habilidades se han tomado como ejes para la impartición de cursos. No obstante vale la pena preguntarse por el sentido que el docente le otorga a éstos. Desde su singularidad, su proceso personal.

III. Nuevas estrategias para la profesionalización y la ...



A manera de conclusión

Sin lugar a duda la anterior diapositiva nos muestra, cuan genial sería que efectivamente el docente fuera el gestor de la transformación de la escuela, la educación y en esa lógica la sociedad completa.

Sin embargo, en este recorrido hemos detectado las contradicciones entre el discurso conveniente y las acciones concretas de la reforma actual.

Transformación docente

Una parte esencial de la transformación, no sólo de la docente, tiene que ver directamente con la capacidad de explicarse la situación personal y en esa medida comprenderse mejor.

Sólo a través de la comprensión, que sigue a un proceso de historicidad. Se pueden emprender acciones dotadas de sentido y responsabilidad en el quehacer educativo.

ANEXO 2

Presentación que integró las ideas básicas de la educación con una perspectiva humanista.

La educación es educarse

El texto que leímos de Gadamer nos planteaba la idea de pensar la educación humanista sólo en términos de la capacidad de formarnos al interior de una comunidad humana. Reconociendo lo que nos aporta esa tradición específica de la comunidad a la que pertenecemos y al mismo tiempo nos posibilita el diálogo con otros grupos humanos.

Nos propone también que la educación o formación humanista es la que nos permite transformarnos y por lo tanto en este proceso actuar diferente.



La educación es educarse

- Desde esta perspectiva se pone el acento en la mediación del quehacer humano para la tarea educativa. Que es básicamente un encuentro con otros seres humanos.
- Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la perspectiva que tendría que privar en la formación docente como quehacer ante todo de formación humana.

La educación como acontecimiento ético

● En este texto de Bárcenas y Melich se aborda el sentido de la educación humanista como una pedagogía del acogimiento. En donde no se piensa al estudiante desde una posición de poder sino en una posición de hospitalidad.



En donde quien pretende acoger (docente) a otro (estudiante) ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

La educación como acontecimiento ético

● Esta idea aplicada a la educación nos invita a plantearnos las posturas que asumimos como actores educativos ante los acontecimientos que nos conforman como humanidad.

● Y en ese sentido no podemos hablar de posturas "neutras", justamente ahí está la parte de responsabilidad ética ante los otros seres humanos.

La educación como acontecimiento ético

- Ambos textos tuvieron la intención de posibilitar una mirada diferente sobre la educación desde una perspectiva fuera del discurso que piensa la educación como un instrumento para formar "capital humano".
- Evidentemente si esta reflexión se hace para los fines educativos, las acciones docentes estarían pensadas en esos términos. En posibilitar una educación para la solidaridad humana.

La educación como acontecimiento ético

- La reflexión sobre lo que es el ser humano y su búsqueda por comprenderse y comprenderse con los otros. Tendría que estar en primer lugar en la agenda educativa.



Ya que, ¿cuál es la finalidad de obtener conocimientos y desarrollar habilidades? Sino es para aproximarnos a los otros con mayor comprensión.